

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

Sérgio Figueiredo Bernardo

A música na educação de pessoas com deficiência visual
uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de
Azevedo

Belém - Pará
2012

Sérgio Figueiredo Bernardo

A música na educação de pessoas com deficiência visual
uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de
Azevedo

Dissertação de mestrado apresentada para a obtenção do título de Mestre em Arte. Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Ciência da Arte. Universidade Federal do Pará. Área de concentração em Educação Musical. Orientador: Prof. Dr. Áureo DeFreitas.

Belém - Pará
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),
Biblioteca do Instituto de Ciências da Arte, Belém – PA

Bernardo, Sérgio Figueiredo

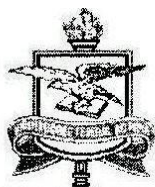
A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na unidade educacional especializada José Alvares de Azevedo / Sérgio Figueiredo; Orientador a Prfº. Drº Áureo de Freitas; Belém, 2012.

112 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

1. Música na Educação 2. Música Instrução e Estudo 3. Música – Pesquisa – Performance 4. Inclusão Escolar I. Título

CDD. 22. Ed. 780.7



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos treze (13) dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e doze (2012), as nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Instituto de Ciências da Arte, sob a presidência do orientador professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Sérgio Figueiredo Bernardo, intitulada A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na Unidade Educacional especializada José Álvares de Azevedo, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores, Áureo Deo de Freitas Júnior, Liliam Cristina da Silva Barros da Universidade Federal do Pará e Ana Cristina Tourinho, da Universidade Federal da Bahia. Dando início aos trabalhos, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior, passou a palavra ao mestrando, que apresentou o sumário da Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação integral da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos três membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata foi lavrada que, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém-Pa., 13 de Fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior

Profa. Dra. Liliam Cristina da Silva Barros

Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho

Sérgio Figueiredo Bernardo

*Dedico este trabalho
ao meu pai
José Bernardo Sobrinho
(In memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para a minha formação.

A Deus por ter me proporcionado a vida e a coragem de vivê-la e revivê-la a cada dia.

Ao meu pai José Bernardo Sobrinho (in memorian) que, com seu olhar de homem experiente, insistiu para que eu estudasse.

A minha mãe Maria das Graças Vieira de Figueiredo, por sua presença, seu carinho e sua lição de vida como mulher cheia de amor e esperança.

A minha companheira Irlane Matos por sua presença e seu apoio constante.

Agradeço ao Prof. Dr. Áureo DeFreitas pela sua vigorosa contribuição como orientador desta pesquisa.

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Arte com os quais tive oportunidade de compartilhar esta jornada desafiadora e prazerosa do estudo e produção do conhecimento em arte.

Aos colegas do Mestrado em Arte que me ensinaram com suas vivências artísticas e suas idéias que, de diversas formas, enriqueceram meu processo de aprendizagem como estudante pesquisador.

Aos alunos e profissionais da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, pela participação fundamental na realização desta pesquisa, especialmente a Professora Rosana Furtado.

Aos colegas da Coordenadoria de Educação Especial, pelo convívio que possibilitou a necessidade e a compreensão da educação inclusiva.

Ao amigo e irmão Dário Azevedo por seu papel decisivo para o meu encontro com a arte na pós-graduação.

O fazer artístico
tem o poder de iluminar
nas pessoas, deficientes ou não,
as suas faces mais nobres:
a inteligência, a espiritualidade e –
por que não dizer?–
a sua própria humanidade
que as torna pessoas.

João Vicente Ganzarolli

RESUMO

O objetivo com este estudo é compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), situando a música e sua dimensão criativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na concepção de professores e de alunos com Deficiência Visual, na perspectiva da educação inclusiva. A UEES JAA localiza-se no Estado do Pará, uma referência no AEE de alunos com Deficiência Visual. Segundo dados oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em 2009, esta instituição atendeu cerca de 347 alunos provindos da Região Metropolitana de Belém. Os docentes e técnicos da unidade atuaram em várias ações: (a) no atendimento de alunos com Deficiência Visual; (b) na formação de educadores da Rede Estadual de Ensino; e (c) na organização de Jornadas Pedagógicas envolvendo a sociedade para discussão de temas relacionados à arte. Referindo-se à arte, inclui-se a música como importante elemento no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Embora se constate inicialmente estas práticas de trabalho com música, verifica-se que no campo da sistematização e produção científica destas práticas há uma lacuna, dada a riqueza das experiências e especificidades de sua atuação. Em se tratando da busca dos processos criativos dos alunos com Deficiência Visual por intermédio da música, percebe-se que a Unidade apresenta muitas possibilidades de estudo e de produção de conhecimento. Considerando a percepção complexa dos fenômenos a serem estudados, os pesquisadores utilizaram uma abordagem Qualitativa, estruturada em torno de um Estudo de Caso. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a documentação indireta, através da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A documentação direta baseou-se na (a) observação direta intensiva por intermédio de técnicas de observação, e (b) roteiro de entrevista semi-estruturada. A análise dos dados revelou que: (a) A UEES JAA vem passando por um processo de mudança em sua forma de organização como tentativa de adequar-se ao processo de normalização do AEE. Esta mudança, em andamento, tem no centro de sua concepção a perspectiva inclusiva na qual o conceito de inclusão social tem um papel significativo e a inclusão escolar apresenta-se em processo de desenvolvimento crescente sendo que sua consolidação demanda a superação de desafios ainda presentes na dinâmica institucional, sobretudo na relação com o ensino regular; (b) O Coral Cantarte, como campo de atuação musical, afirma-se como fazendo parte do conjunto de atividades ofertadas aos alunos com Deficiência Visual, manifestando uma organização pedagógica específica que busca considerar as necessidades educacionais especiais dos educandos, valorizando formas de abordagem multi sensorial, processos de memorização e repetição e repertório de baixa complexidade técnica como princípios norteadores do processo de ensino-aprendizagem; (c) A dimensão criativa da música, por meio da composição, do improviso e da inovação musical manifesta-se de forma diferenciada na prática pedagógica musical, compondo um quadro geral de ausências e presenças, possibilidades e perspectivas. Neste sentido, a criação musical não compõe o leque de objetivos educacionais propostos para o Canto Coral, sendo a natureza criativa da música o principal agente desencadeador de sua tímida manifestação. Desta forma, produz-se conhecimento de uma experiência educacional que contribui para o enriquecimento da relação da música com o processo de construção da inclusão de alunos com Deficiência Visual.

Palavras chave: Música, Deficiência Visual, Inclusão Escolar

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the dynamics of music education in the Educational Unit Specialized Jose Alvares de Azevedo (EUS - JAA), placing the music and its creative dimension in Specialized Educational Services (SES) in the training of teachers and students with Visual Disabilities, the perspective of inclusive education. The EUS - JAA located in Pará State, a reference in the SES of students with Visual Disabilities. According to official figures from the State Department of Education in 2009, this institution has served about 347 students coming from the metropolitan area of Belém. Teachers and technicians of the unit acted in several actions: (a) in serving students with Visual Disabilities, (b) training of educators in the State Schools, and (c) the organization of society involving Pedagogical Workshops for discussion of topics related to art. Referring to the art, include the song as an important element in the teaching-learning in their students. While these practices initially appears to work with music, it seems there is a gap in the field of systematic and scientific production of these practices, given the wealth of experiences and specificities of their activities. Concerning the search of the creative processes of students with Visual Disabilities through the music, it is noticed that the unit offers many possibilities for study and production of knowledge. Considering the complex perception of the phenomena being studied, the researcher used a qualitative approach, structured around a case study. As a research technique, the researcher used na indirect documentation through bibliographical research and documentary research. The direct documentation was based on (a) direct observation through intensive observation techniques and (b) script semi-structured interview. Data analysis revealed that: (a) The EUS - JAA has been undergoing a process of change in its form of organization in an attempt to fit the normalization process of the SES. This change in progress, is the center of the conception of perspective inclusion in which the concept of social inclusion has a significant role and school inclusion is presented in the development process and increasing demand that its consolidation overcoming challenges still present in the dynamics institutions, especially in relation to mainstream education, (b) The Coral Cantarte as a field of musical performance, it is stated as part of the set of activities offered to students with Visual Impairment, expressing a specific educational organization that seeks to consider the needs of special education students, valuing approaches to multi sensory processes of memorization and repetition and repertoire of low technical complexity as the guiding principles of teaching-learning process, (c) The creative dimension of music, through composition, improvisation and of musical innovation manifests itself differently in practice teaching music, composing a general framework for absences and presences, possibilities and perspectives. In this sense, the establishment do not compose the musical range of educational objectives proposed for the Choir, and the creative nature of the music the main triggering agent of her shy expression. Thus, it produces knowledge of an educational experience that contributes to the enrichment of the relationship of music with the construction process of inclusion of students with Visual Impairment.

Keywords: Music, Visual Disabilities, School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das técnicas de coleta de dados	44
Quadro 2 - Relação entre técnicas e instrumentos de pesquisa com os objetivos.....	47
Quadro 3 - Painel para definição do roteiro de entrevista semi-estruturada	48
Quadro 4 - Organização pedagógica no PPP	55
Quadro 5 - Organização pedagógica no Regimento Interno	57
Quadro 6 - Perfil dos alunos participantes da pesquisa	59
Quadro 7 - Perfil do professor participante da pesquisa	60
Quadro 8 - Mudanças desencadeadas pela participação no coral	63
Quadro 9 - Mudanças de caráter terapêutico pela participação no coral	66
Quadro 10 - Recursos disponíveis	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVAS - Atividade da Vida Autônoma e Social

AVD - Atividade da Vida Diária

DV - Deficiência Visual

IBC - Instituto Benjamim Constant

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPB - Músicas Popular Brasileira

OM - Orientação e Mobilidade

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

UEES JAA - Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM MUSICAL	19
2.2 A MÚSICA E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	22
2.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO MUSICAL	27
2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A MÚSICA	33
3 MÉTODO	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	41
3.3 LOCAL DE COLETA DE DADOS	42
3.4 PARTICIPANTES	42
3.4.1 Critérios de inclusão e exclusão	43
3.4.1.1 Critérios de inclusão de alunos	43
3.4.1.2 Critérios de exclusão de alunos	43
3.4.1.3 Critérios de inclusão de professores	44
3.4.1.4 Critérios de exclusão de professores	44
3.5 COLETA DE DADOS	44
3.5.1 Etapas de coleta de dados	45
3.5.1.1 Etapa 1 – Apresentação e pesquisa documental	45
3.5.1.2 Etapa 2 – Observação participante	45
3.5.1.3 Etapa 3 – Seleção dos participantes	46
3.5.1.4 Etapa 4 – Preparação para as entrevistas	46
3.5.1.5 Etapa 5 – Realização das entrevistas	46
3.6 INSTRUMENTOS	48

3.6.1 Roteiro de entrevista semi-estruturada	48
3.6.2 Roteiro de observação	49
3.6.3 Diário de campo	49
3.6.4 Fichas de documentação	49
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	50
3.7.1 Etapas de análise dos dados	50
3.7.1.1 Primeira etapa: Pré-análise	51
3.7.1.2 Segunda etapa: Exploração do material	51
3.7.1.3 Terceira etapa: Tratamento dos dados obtidos e interpretação	52
4 RESULTADOS	53
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO (UEES JAA) RELATIVA AO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CANTO CORAL	53
4.1.1 Caracterização da instituição	54
4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	58
4.1.3 A perspectiva inclusiva no atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral	61
4.1.3.1 Relação do aluno com o coral	62
4.1.3.2 Relação do coral com o ensino regular	68
4.2 DESCRIÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS MUSICAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	72
4.2.1 Especificidades dos processos pedagógicos musicais no Canto Coral	72
4.2.1.1 Recursos e apoio institucional	73
4.2.1.2 Organização pedagógica do Coral Cantarte	77
4.2.1.3 Estratégias de abordagem multi-sensorial	78
4.2.1.4 Dimensão auditiva	78
4.2.1.5 Dimensão visual	80
4.2.1.6 Dimensão tátil-cinestésica	80
4.2.1.7 O estudo parte por parte e o processo de repetição e memorização	83
4.2.1.8 Regência rítmica sensitiva	85
4.2.1.9 Repertório	87

4.3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM MÚSICA NO CONTEXTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO CANTO CORAL	88
4.3.1 Composição	89
4.3.2 Improvisos	92
4.3.3 Inovações musicais	94
4.4.4 Fatores relacionados à presença ou ausência de processos criativos	98
5. CONCLUSÃO	100
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
7 ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo que vem sendo chamado no Brasil de Educação Musical Especial e tem seu foco específico na educação musical especializada de alunos com Deficiência Visual e suas interfaces com a perspectiva da educação inclusiva no contexto de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto Política Pública de Educação Especial.

A emergência do paradigma da educação inclusiva, nos anos 90, como uma concepção de educação baseada nos direitos humanos¹ na qual se compreende que a educação é um direito de todos, passa a influenciar os vários setores sociais e do Estado no sentido de criar as condições sociais e institucionais para assegurar a inclusão escolar de pessoas com deficiências, com base no princípio de que os alunos com deficiência têm direito de acesso e permanência à educação de qualidade na escola comum, rompendo os paradigmas segregacionistas.

A educação inclusiva apresenta em seu contexto de formalização, por um lado, o reconhecimento do direito de inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, por outro, o imperativo do AEE ofertado no contraturno, de forma opcional, de acordo com a natureza das necessidades especiais dos alunos, entendido como complementar e não substitutivo do ensino regular². Nesta ótica, confrontam-se o papel das instituições especializadas, enquanto oferta de educação especial substituta da escola comum, com a premissa da educação especial como uma modalidade de educação transversal aos diversos níveis da educação básica, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- 9394-96.

Neste contexto, a música vincula-se a três processos primordiais: (A) o primeiro refere-se ao fato de a música ser um elemento presente, em grande medida, na educação de pessoas com Deficiência Visual a partir das instituições especializadas que tradicionalmente se ocuparam da educação destas pessoas, inclusive desenvolvendo especificidades próprias desta área de atuação; (B) o segundo está ligado à presença da música no ensino regular com caráter de obrigatoriedade, pois passa a ser conteúdo obrigatório no ensino regular a ser implantado progressivamente³; (C) o terceiro está ligado ao fato de que a Musicografia Braille tem sido compreendida, dentro da perspectiva de uma educação musical inclusiva como um

¹ Ver Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

² Ver Decreto nº 6.571, publicado no Diário Oficial da União – DOU de 17 de setembro de 2008.

³ Ver Lei Nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008.

elemento a ser vinculado no AEE para alunos com Deficiência Visual, especificamente para cegos.

As tentativas de situar a educação musical na perspectiva da educação inclusiva tem admitido o questionamento das concepções tradicionais da educação musical entendidas, por sua natureza, como geradoras de práticas educativas favorecedoras de processos de exclusão. Desta forma busca-se estabelecer os princípios de uma educação musical inclusiva. Admite-se, portanto, o reconhecimento de que o campo da educação musical apresenta concepções pedagógicas que valorizam a criatividade e a experimentação e, desta forma, favorecem os processos inclusivos.

Neste contexto de mudanças estruturais a Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA) vem desenvolvendo suas atividades como instituição especializada na educação de alunos com Deficiência Visual na qual, conforme afirmação de sua Coordenação Pedagógica, existe um trabalho de educação musical, voltado para a formação de alunos com Deficiência Visual⁴.

Se, por um lado, existe uma prática pedagógica relacionada à educação musical na UEES JAA e, por outro, a música e sua dimensão criativa vem sendo vinculada aos debates teóricos da Educação Inclusiva, coloca-se a questão referente ao entendimento de como a prática pedagógica da educação musical desenvolvida na instituição em questão tem-se relacionado com a perspectiva da educação inclusiva no contexto da formação educacional ofertada a alunos com Deficiência Visual.

1.1 JUSTIFICATIVA

As produções científicas no campo da educação musical de pessoas com Deficiência Visual e sua relação com o conceito de inclusão ainda são bastante incipientes. Para Louro (2006) “as pesquisas e livros sobre música e deficiência, em quase sua totalidade – no Brasil – integram a área de musicoterapia, enquanto que são praticamente nulos no campo da educação musical”. Portanto, torna-se urgente o desenvolvimento de pesquisas que venham contribuir para o avanço do conhecimento científico nesta área.

⁴ A Coordenação Pedagógica da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA) afirmou no momento da pesquisa exploratória destinada à elaboração deste projeto, que esta instituição desenvolve atividades pedagógicas com música destinadas a alunos com Deficiência Visual e que existe, inclusive, uma sala de música e professor específico para o desenvolvimento destas atividades.

Neste contexto, a UEES JAA localiza-se no Estado do Pará, sendo uma instituição que atua na Educação Especial e tem seu foco direcionado, especificamente, para a educação especializada de alunos com Deficiência Visual. Segundo dados oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)⁵, em 2009, esta instituição atendeu cerca de 347 alunos provindos da Região Metropolitana de Belém, número que aumentou em 2010, chegando a um total de 432 alunos matriculados. Os docentes e técnicos da unidade atuaram em várias ações: (A) no atendimento de alunos com Deficiência Visual; (B) na formação de educadores da Rede Estadual de Ensino; e (C) na organização de Jornadas Pedagógicas envolvendo a sociedade para discussão de temas relacionados à arte. Referindo-se à arte, inclui-se a música como importante elemento no processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

Compreende-se que a perspectiva do trabalho com música nesta instituição tem-se apresentado como uma realidade que contribui significativamente com o desenvolvimento das particularidades e potencialidades dos alunos com Deficiência Visual, configurando assim uma experiência rica na relação da música com a educação destes alunos, que, uma vez estudada, contextualizada e sistematizada cientificamente, pode colaborar efetivamente para a compreensão do papel da instituição enquanto instância de execução do AEE e promoção da inclusão de alunos com Deficiência Visual.

Contudo, embora se constate inicialmente estas práticas de trabalho com música na instituição em questão, verifica-se que no campo da sistematização e produção científica destas práticas, existe uma lacuna significativa, dada a riqueza das experiências e especificidade de sua atuação. Referindo-se à busca de compreensão das formas de organização da educação musical na perspectiva da educação inclusiva e sua interface com o AEE de alunos com Deficiência Visual, a UEES JAA apresenta muitas possibilidades de estudo e de produção de conhecimento⁶.

Neste sentido, este projeto de pesquisa situa-se, dentro de seus limites, no debate teórico e prático das relações estabelecidas entre a música e a educação de pessoas com Deficiência Visual em um contexto de valorização do desenvolvimento da educação musical na perspectiva da educação inclusiva como elemento importante no processo de formação, valorizando as experiências e as práticas dos educadores envolvidos, contribuindo com a

⁵ Disponível em www.seduc.gov.br – Acesso em Setembro de 2011.

⁶ O levantamento bibliográfico específico sobre a UEES JAA, para a elaboração e aperfeiçoamento desta proposta de pesquisa, identificou apenas um artigo da Revista Ver a Educação. Vol. 11, N.1 e 2- Janeiro-dezembro de 2005, intitulado “A educação especial no Estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica”, de autoria de Rosângela da Silva Almeida e João Gomes Tavares Neto. Embora não

produção científica que venha somar na construção e implementação do AEE na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Pará.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender a dinâmica da educação musical na UEES JAA, situando a música e sua dimensão criativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na concepção de professores e de alunos com Deficiência Visual, na perspectiva da educação inclusiva.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a perspectiva inclusiva na UEES JAA relativo ao atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral;
- Descrever as especificidades dos processos pedagógicos musicais no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual;
- Identificar a presença ou ausência de processos criativos em música no contexto de ensino-aprendizagem na formação musical de alunos com Deficiência Visual.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma:

1. INTRODUÇÃO: consiste no presente capítulo desta dissertação.
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: este capítulo clareia os principais conceitos relacionados à pesquisa, ou seja, Deficiência Visual, Atendimento Educacional Especializado, música e inclusão.
3. MÉTODO: capítulo que abrange a explicitação do método da pesquisa, envolvendo a caracterização da pesquisa, os aspectos éticos, o local de coleta de dados, os critérios de inclusão e exclusão, os participantes, a coleta de dados, os instrumentos de coleta de dados, a análise dos dados.
4. RESULTADOS: este capítulo apresenta os resultados e discussão da pesquisa.

possa afirmar que esta seja a única obra publicada sobre a instituição, a dificuldade em encontrar outras obras pode ser considerada um indício de que existe pouca produção referente a esta instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Neste tópico serão evidenciadas as conquistas alcançadas pelo estudo, assim como as limitações e reconsiderações, levando em conta as relações estabelecidas entre os fatos que foram estudados com a base teórica proposta.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM MUSICAL

O termo Deficiência Visual caracteriza-se como um conjunto de perdas variadas que se manifestam através de diferentes graus de acuidade visual e em alterações significativas no campo visual⁷, gerando subcategorias desta deficiência que incluem a cegueira e a baixa visão⁸. Para Gil (2000, p. 06), Deficiência Visual “se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal”. A cegueira pode ser identificada como

uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Pessoas cegas, portanto, são “aquelas cuja acuidade visual é igual ou menor que 20/200, ou cujo campo visual é inferior a 20° no melhor olho. Pessoas que apresentam desde a ausência total de visão, até a perda da projeção da luz” (ALVES et al., 2006, p. 26).

A visão subnormal, ou baixa visão, pode ser caracterizada como uma “alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (GIL, 2000, p. 06). Desta forma, pessoas com Baixa Visão são

aquelas que apresentam alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual. Pessoas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho (ALVES et al., 2006, p. 26).

⁷ Entende-se acuidade visual, segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 17) como “a distância de um ponto a outro em uma linha reta por meio da qual o objeto é visto. Pode ser obtido através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão” e campo visual como “a amplitude e a abrangência de ângulo da visão em que os objetos são focados” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

⁸ Além da Cegueira e da Baixa Visão existe a Deficiência Visual associada a outras deficiências como a pessoa que é cega e surda a surdocegueira (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A Deficiência Visual produz um conjunto de singularidades geradoras de necessidades educacionais específicas que demandam respostas adequadas para que o processo de aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Visual. Nesta perspectiva:

Uma deficiência visual que provoque perda de visão total ou parcial não representa em si mesma alterações na potencialidade da criança para estabelecer relações com as demais, objetos e fatos que acontecem ao seu redor, da mesma forma que não representa limitações para satisfazer suas necessidades e responder significativamente aos estímulos que a rodeiam. As crianças cegas ou com sérios problemas visuais utilizam os recursos ao seu alcance para a estimulação de formas alternativas, às vezes produzem surpreendentes respostas quando comparadas às de outras crianças que não possuem nenhuma lesão em sua capacidade visual (COBO; RODRÍGUES; BUENO, 2003, p. 128).

Embora a Deficiência Visual não comprometa a capacidade de aprendizado das pessoas que são acometidas por esta deficiência, considera-se segundo Alves (2006, p. 26), que a aprendizagem de alunos com Deficiência Visual apresenta variações de acordo com a natureza desta deficiência, pois

O processo de aprendizagem de alunos cegos se desenvolve por meio da utilização dos sentidos remanescentes, tato, audição, paladar, utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. Já o processo educativo de alunos com baixa visão se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (ALVES et al., 2006, p. 26).

O mundo do deficiente visual, logicamente, deixa de estruturar-se em torno da percepção visual e passa a ser construído por meio dos outros sentidos. Assim, no caso de alunos cegos, “as informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a estes sentidos com mais frequência para decodificar e guardar as informações na memória” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15). A audição do deficiente visual, portanto, tende a desenvolver-se de forma indispensável, pelo fato de que ela “desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Embora se admita a importância da audição para o deficiente visual e seus processos de aprendizagem, cabe ressaltar que “não existem fundamentos para afirmar que a criança deficiente visual tem maior capacidade auditiva que a criança normal; é o constante uso da audição que permite desenvolvê-la mais rapidamente” (COBO; RODRÍGUES; BUENO, 2003, p. 132). Neste sentido a música tem um papel importante, pois “quem se dedica à música, à

afinação de instrumentos ou à discriminação de sons aguça a capacidade de discriminação auditiva” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 36) e contribui, portanto, para o desenvolvimento do sentido da audição.

Se por um lado os processos auditivos tornam-se relevantes na vida do deficiente visual, dada a natureza desta deficiência, por outro, a música, com toda a sua natureza sonora, tem-se relacionado com as pessoas que tem esta deficiência de uma forma singular, gerando questões importantes acerca desta relação.

Afirma-se frequentemente que a música é uma área em que o cego tem capacidade e interesse excepcionais. Embora a educação musical para os indivíduos cegos seja muitas vezes enfatizada e a história ofereça exemplos de cegos que se tornaram músicos célebres, não há dados que confirmem que o indivíduo cego, de um modo geral, tenha uma capacidade musical superior [...] ‘essas crianças são introduzidas à música e a experiências correlatas desde o pré-primário ... Se as crianças com visão normal fossem igualmente saturadas de música, também demonstrariam capacidade musical’ (KIRK; GALLANGHER, 1996, p. 196).

Esta afirmação relaciona alguns elementos que estão em torno da relação do deficiente visual com a música. Admite-se uma ênfase da educação musical na formação do cego e que esta relação alcança um sentido histórico dado a projeção de muitos músicos cegos, o que cria a idéia de que a excepcionalidade da relação do cego com a música estrutura-se em torno da ausência de comprovação científica que sustente esta afirmação. Conforma-se a partir daí uma assertiva que coloca o desenvolvimento da capacidade musical do cego como sendo um produto da exposição intensa destas pessoas aos processos educativos musicais cujo desenvolvimento não se diferencia dos não cegos submetidos aos mesmos processos. Nesta direção, compreende-se que

O trabalho musical com deficientes visuais, especialmente com os cegos, parece simples e óbvio, pois supõe-se que eles possuem uma faculdade auditiva excepcional, o que é verdade somente em parte. Ele não nasce com um aparato auditivo perfeito ou melhor, porém, a deficiência o obriga a desenvolver uma capacidade muito grande para escutar e todos os meios capazes de contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade são valiosos, já que a maioria dos contatos com o mundo depende da sua percepção e interpretação do som. É necessário educar essa sensibilidade e percepção auditiva. Assim, a educação musical dos cegos, não é diferente das pessoas que enxergam; envolve percepção auditiva e o fazer musical contextualizado dentro de um processo de musicalização, ou seja, de uma prática em que os alunos participam de uma vivência musical ampla e enriquecedora (BERTEVELLI, 2010, p.02).

Torna-se necessário, portanto, superar a compreensão da relação mecânica da Deficiência Visual com a música, que pressupõe a capacidade excepcional do cego com essa arte, para ascender à idéia de valorização das especificidades educacionais geradas por esta deficiência no campo da educação musical como um campo de possibilidades que devem ser exploradas e valorizadas. Para isso faz-se necessário a ruptura com concepções e práticas lineares do processo educativo fundamentando o desenvolvimento da educação musical como um fenômeno complexo e multidimensional.

A música, por sua natureza sonora, apresenta-se para o deficiente visual como uma grande possibilidade de aperfeiçoamento de seu mundo auditivo e de construção humana, pois “uma vez que, de maneira geral, a capacidade auditiva seja mais amplamente desenvolvida por essas pessoas, a música, por conseguinte, acaba se tornando uma rica fonte de expressão para elas” (BONILHA, 2006, p. 17). Embora se considere que a natureza da Deficiência Visual possibilite uma experiência singular com a música, isto não significa uma relação determinista dada a complexidade do aprendizado musical em suas relações contextuais, já que “o desenvolvimento de habilidades musicais não depende exclusivamente do uso da audição. Ela envolve uma inter-relação entre diferentes áreas” (BONILHA, 2006, p. 15).

A música, pelo que já foi enfatizado, tem um papel fundamental para a educação de pessoas com deficiência em suas diversas formas de manifestação. Assim, com relação à educação de alunos com Deficiência Visual, é importante observar que, “o atendimento e a possibilidade de acesso do deficiente visual a uma educação global e plena passa diretamente pelo ensino e pela prática de música” (TOMÉ, 2003, p. 18). Desta forma, a música tem sido em grande parte vinculada a educação de alunos com Deficiência Visual, como veremos a seguir.

2.2 A MÚSICA E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pode-se sugerir que a música vem sendo vinculada ao processo de formação do deficiente visual como uma linguagem artística importante na educação formal ofertada historicamente a esse público, inclusive como alternativa para inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, a relação do deficiente visual com a música em processos educacionais tem um sentido histórico. Heimers (1970) ponderava sobre a importância da música na educação do deficiente visual, admitindo e aconselhando a presença da música em instituições especializadas, pois

Os cegos devem ouvir música tanto quanto possível. Desde a primeira infância a criança cega mostra-se sensível à melodia e sente um certo bem-estar ao ouvi-la. Isto dará um certo calor à sua vida e despertará nela, quem sabe um talento musical cuja evolução poderá desempenhar um fator importante na sua vida futura [...] Nos institutos para cegos cultivava-se muito o canto coral (HEIMERS, 1970, p. 31).

A relação da música na educação formal dos deficientes visuais pode ser identificada, inclusive, nas primeiras tentativas de institucionalização da educação de seres humanos com este tipo de deficiência. Assim, o processo que desencadeou a criação do “National Institution for the Young Blind”⁹ de Paris, por Valentín Haug no século XVIII, conforme nos relata Heck (1960), demonstra esta afirmação. Conforme este autor

Muitos diferem, quanto à origem do interesse de Haug pelos cegos. Mac Donald afirma que foi uma cantora austríaca cega, María Theresa Von Paradis, quem despertou em Haug a ideia de educar os cegos. De acordo com Illingworth, Haug começou a interessar-se pelo problema ao ver à entrada de um dos numerosos cafés de Paris uma banda de oito ou dez cegos que divertiam os clientes interpretando uma ‘Sinfonia Discordante’ e que viviam das moedas que o público lhes doava. Haug sustentava que, se estes cegos podiam distinguir as moedas e aprender a conhecer numerosos objetos do mundo circundante, podia também ensinar-se-lhes a distinguir as notas musicais e mesmo as letras do alfabeto; em outras palavras, eram capazes de aproveitar as vantagens da educação (HECK, 1960, p. 190)¹⁰.

De uma forma ou de outra a música está no centro do interesse que motivou o início do processo de institucionalização da educação do deficiente visual na França, pelo reconhecimento de sua capacidade de aprender, demonstrada, entre outros fatores, pelas habilidades musicais que faziam parte da experiência de muitos cegos. Por outro lado, o processo de institucionalização educacional subsequente a criação do Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris, em vários países, assegurou à música, no conjunto programático escolar, uma presença vigorosa e sua caracterização como um dos elementos que distinguia a educação destinada aos deficientes visuais da plataforma educacional ligada à escola comum.

Neste contexto, Heck (1960) segue pontuando que os planos de estudo das escolas estaduais, nos Estados Unidos, comportavam um “programa teórico completo” que abarcava

⁹ Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris.

¹⁰ No original em Espanhol: “Muchos diferem, em cuando al origen del interes de Haug por los ciegos. Mac Donald afirma que fué una cantante austríaca ciega, María Theresa Von Paradis, quien despertó em Hauh la idea de educar a los ciegos. De acuerdo con Illingworth, Haug comenzó a interesarse em el problema al ver a la entrada de uno de los numerosos cafés de París a una banda de ocho o diez ciegos que divertían a los clientes interpretando una ‘Sinfonia Discordante’ y que vivían de las monedas que el público les arrojaba. Haug sostovo que, si estos ciegos podían distinguir las monedas y aprender a conocer numerosos objetos del mundo

desde o jardim de infância até o primeiro ciclo do ensino médio. Para este autor, “se insiste no ensino da música, piano, violino, trombone e outros instrumentos da mesma espécie, assim como no melhoramento da voz. A afinação de pianos é considerada uma profissão” (HECK, 1960, p. 196)¹¹. Parte-se da valorização da música como uma área de interesse do deficiente visual, mas não exclusivamente dele. Desta forma

Deve-se estimular o desenvolvimento da capacidade musical, já que esta é uma arte que atrai tanto o vidente como o cego. ‘Há que ensinar-lhe a cantar. A aprendizagem de novas canções é sempre um motivo de prazer para ele’. Deve ouvir boa música instrumental (HECK, 1960, p. 116)¹².

Apreende-se destas afirmações o papel importante desempenhado pela música neste processo formal de educação dos deficientes visuais relativo a outras linguagens artísticas e as suas diversas formas de abrangência, interligadas como processo pedagógico e como mecanismo de atuação profissional. A música é, portanto, compreendida não somente como importante componente do ensino oficial, e sim, também, como uma área propícia para a inserção no mundo do trabalho, na medida em que a função de afinador de piano, entre outras atividades, era considerada uma profissão enfatizada pelas instituições educativas. Muitos alunos com Deficiência Visual que terminavam a escolarização passavam a desenvolver atividades profissionais na área da música, seja no “ensino da música a videntes”, seja no “ensino da música nas escolas públicas”, seja “atuando em orquestras” (HECK, 1960, p. 117).

Se para o cego, como enfatizado, a música tinha sua importância assegurada neste contexto em que estamos analisando, para as pessoas que não eram cegas, mas que apresentavam problemas sérios de visão, a música também tinha sua importância assegurada. Nesta direção, Heck (1960) considera que para o “amblíope”¹³ a atividade de “escutar música” era indicada para os períodos de descanso da vista depois de atividades em que os alunos usavam a visão por um período de tempo significativo. A atividade de “escutar música” era realizada, geralmente, junto com alunos videntes em classes comuns. O programa destinado aos meninos “amblíopes”, porém, era o mesmo das classes comuns, devendo

circundante, podia también enseñarseles a distinguir las notas musicales y aún las letras del alfabeto; em otras palabras eran capaces de aprovechar las ventajas de la educación”.

¹¹ No original em Espanhol: Se insiste en la enseñanza de la música, piano, violín, trombón y otros instrumentos de la misma especie, así como en el mejoramiento de la voz. La afinación de pianos es considerada una profesión”.

¹² No original em Espanhol: Debe estimularse a que desarrolle la capacidad musical, ya que es este un arte que atrae tanto al vidente como al ciego. ‘Hay que enseñarle a cantar. El aprendizaje de nuevas canciones es siempre un motivo de placer para él’. Debe oír buena música instrumental.

¹³ Baixa visão ou visão sub-normal.

“adaptar-se só em pequenos detalhes”. Neste particular, “Se acentua a importância da música” (HECK, 1960).

No Brasil, o processo de institucionalização da educação de alunos com Deficiência Visual seguiu os parâmetros descritos anteriormente, tendo assegurada a presença da música como uma área relevante no processo de formação dos alunos. Jannuzzi (2006) enfatiza que, por meio do “Decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854” foi criado no município da Corte o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” que posteriormente, através do “decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891” passou a se chamar, “Instituto Benjamim Constant”, sendo que a origem deste instituto ligava-se “ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII”.

A organização pedagógica e a natureza da educação destinada aos deficientes no Brasil, neste contexto, seguiam o caminho da educação européia. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos destinava-se “ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANNUZZI, 2006, p. 12). Lemos e Ferreira (1995) no artigo “Instituto Benjamim Constant – uma história centenária”, enfatizam os objetivos em torno dos quais foi criado este instituto, citando um trecho do Jornal do Comércio, número 2.419, de 20 de setembro de 1854, que informava que

O Instituto tem por fim educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. É pois uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade, música, trabalhos, ciência, eis o que constitui sua organização especial. (Jornal do Comércio, número 2.419, de 20 de setembro de 1854). (LE MOS; FERREIRA, 1995, p. 04 e 05).

Nota-se que a música tinha sua presença e importância assegurada no instituto recém-criado, juntamente com outras dimensões do conhecimento que buscavam trabalhar a educação dos deficientes visuais, articulando-a com a preparação para determinadas profissões as quais eram consideradas “compatíveis com a cegueira”. À medida que ia crescendo o prestígio da instituição, paralelamente aumentava o número dos alunos profissionalizados como

encadernadores, organistas, afinadores de piano e professores (de Português, Francês, Música ou História Sagrada), alguns dos quais acabaram por empregar-se no próprio Instituto como auxiliares de ensino ou repetidores, enquanto outros iam para colégios particulares ou se dedicavam a atividades autônomas (LE MOS; FERREIRA, 1995, p.05).

A área musical, portanto, configurou-se como um campo de formação e atuação profissional para pessoas com Deficiência Visual comportando uma série de variantes internas e opções de desempenho de trabalho no campo musical, marcando a natureza e o processo educacional formal no despontar da consciência nacional relativa às pessoas com deficiência. A presença da música no conjunto de atividades desenvolvidas pelo Instituto Benjamim Constant (IBC) não se restringiu ao seu nascedouro, e sim permanece, neste início do século XXI, como uma área que tem sua presença e importância assegurada e reconhecida como um elemento que compõe o cotidiano desta instituição. Neste sentido

A música e musicoterapia são dois elementos fortes na rotina do IBC, estando presente na formação do aluno desde o jardim da infância e classes de alfabetização, atuando como elemento formativo, visando a ampliação do diálogo do aluno com os elementos da linguagem musical; propicia situações de expressão a partir de seu esquema corporal e de sua relação com o espaço e o tempo, ampliando, qualitativa e quantitativamente, as experiências sensoriais afetivas e cognitivas. Na fase ginasial, a educação musical atua como um espaço para a sondagem de aptidões na área, promovendo a equiparação de seus cursos com aqueles das escolas da rede não-especializada, através das seguintes atividades: iniciação musical, musicalização, teoria e solfejo, teclado, instrumentos de corda, instrumentos de sopro e canto coral. Aulas de violão, de piano, percussão e instrumentos de sopro para criança, adolescentes e adultos são ministradas no período da tarde. Reflexo e resultado de todo esse trabalho, é a existência de um coral de expressivo conceito, formado por alunos, reabilitandos, ex-alunos, professores e funcionários, cujo primeiro CD com gravações exclusivas do Coral do IBC foi lançado na semana comemorativa dos 142 anos da instituição em setembro de 1996 (FIGUEIRA, 2003).

Se, por um lado, a partir dos argumentos realizados acima, fica clara a importância da música na tradição da educação especial destinada a alunos com Deficiência Visual a partir dos processos de institucionalização desta educação no Brasil e em outros países, por outro, podemos compreender que tal tradição estendeu sua projeção para as instituições que atuam com pessoas com Deficiência Visual no tempo presente, pois

podemos dizer que em muitas instituições dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência, tais como escolas especiais ou centros de reabilitação, a música é parte integrante das atividades diárias. Mas, a maioria destas instituições direcionam a prática musical somente com o objetivo de reabilitar ou como forma de trabalhar a comunicação em grupo, sociabilização, recreação, entre outros objetivos terapêuticos ou sociais [...] mas todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização (LOURO, 2006, p.27).

A Musicoterapia, portanto, tem um papel significativo na relação da música com a Deficiência Visual. Esta área, no entanto, se diferencia da educação musical, pois

Embora os limites entre terapia e educação nem sempre estejam claramente definidos, é plenamente reconhecido, no campo da musicoterapia, que esta se exclua da educação musical pela sua preocupação maior com os aspectos do processo de fazer música e por focalizar a modificação pessoal do paciente em termos de um objetivo principal (RUUD, 1990, p. 14).

2.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõem tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos de todas as ordens como este em que vivemos (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 07).

O paradigma da educação inclusiva configura-se como um tema relevante na teoria da educação na contemporaneidade, apresentando-se como uma concepção educacional que busca construir uma prática de educação orientada para a superação da discriminação e segregação a que foram submetidos historicamente os alunos com necessidades educacionais especiais em suas múltiplas formas de expressão. Compreende-se, portanto, que “toda pessoa tem direito à educação”, preceito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e assumido pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) que, além disso, determina que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, art. 3, parágrafo 5).

Neste contexto, uma educação destinada ao atendimento de todas as pessoas, pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças e das necessidades educacionais específicas como um princípio fundamental do processo educativo, pois

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto a diferença e a valorização de todas as

possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão (SARTORETTO, 2007, p. 82).

A educação inclusiva, portanto, demanda uma ruptura com a concepção tradicional de educação que se fundamenta em processos organizados em torno da valorização da normalização e da homogeneização, e, portanto, no não reconhecimento das heterogeneidades, diferenças e diversidades próprias da natureza humana. Para Rodrigues (2003), “a par de um movimento avassalador de homogeneização e normalização, outro se está processando, não menos dinâmico, de defesa da diferença, da heterogeneidade e da diversidade”, sendo que

Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional procedia de acordo com as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que aparecessem como diferentes. Era o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, quer elas fossem decorrentes de limitações físicas e/ou intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem ou qualquer outra etiologia. Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os alunos não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abordagem pedagógica, onde não há mais lugar para exclusões e segregações (RODRIGUES, 2003, p. 14).

O respeito às diversidades humanas figura, portanto, como um princípio fundamental que estrutura a concepção e a prática da educação inclusiva. Desta forma

O movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos indica uma nova visão da educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de **Educação de Qualidade Para Todos**, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalisador do desenvolvimento pessoal e social (DUK, 2007, p. 58, grifo do autor).

A efetivação do direito à educação de qualidade para todos, conforme demanda da educação inclusiva pressupõe, segundo Mantoan (2007), a “necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas pedagógicas que favoreçam todos os alunos”. Este processo implica mudanças importantes nas formas de compreensão conceitual dos elementos técnicos e políticos envolvidos no processo educacional e nas práticas das escolas que afetam diretamente o modo de organização das instituições educativas. Torna-se, portanto, necessário romper com práticas de ensino que excluem, tais como:

Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos; adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo-adesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno (MANTOAN, 2007, p. 51).

Por outro lado, Mantoan (2007) caracteriza uma “proposta pedagógica inclusiva” como aquela que pressupõe

formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados; integração de saberes decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desvinculado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento (MANTOAN, 2007, p. 52).

Neste contexto, pode-se inferir que a possibilidade de uma educação musical inclusiva está relacionada à compreensão de que o campo da educação musical, com seus princípios filosóficos e sua respectiva prática pedagógica subjacente, deverá aderir incondicionalmente à perspectiva da educação para todos e da valorização das diferenças como elementos fundamentais para a educação de alunos com e sem deficiência. Devendo considerar, por um lado, as especificidades e necessidades emanadas das deficiências, neste caso a Deficiência Visual, e, por outro, as construções teóricas e práticas já acumuladas no campo da educação musical e que constituem sua própria dinâmica interna.

Para realizar uma leitura da educação musical na perspectiva da educação inclusiva, Bonilha (2006), parte da necessidade de “uma reflexão sobre as características da educação musical vigente” ressaltando que o ensino da música ainda é marcado por um modelo tradicional de educação que facilita processos de exclusão de alunos com deficiência, pois

Deve-se notar também que a concepção pedagógica que subsidia grande parte da Educação Musical tem, em geral, um caráter excludente. O ensino se faz a partir de um modelo em que o professor transmite um conjunto de conceitos teóricos desvinculados do fazer musical, e, em que a técnica é

muitas vezes supervalorizada, em detrimento às potencialidades dos estudantes. Geralmente, os conhecimentos são ministrados de forma hierarquizada e são enquadrados em disciplinas, de modo que os alunos tenham dificuldade para estabelecer inter-relações entre diferentes saberes [...] as diferenças individuais são freqüentemente negadas, assim como se nega a diversidade de maneiras através das quais as pessoas podem se relacionar com a Música. Há, portanto, uma tentativa de se homogeneizar os alunos em função de um desempenho esperado, não havendo espaço para um real atendimento de suas demandas e necessidades. Há uma única forma de ensinar, da qual estão excluídos todos os que não se adaptam a ela (BONILHA, 2006, p. 10).

Um modelo de educação musical inclusiva está voltado para “todo e qualquer indivíduo, não comportando assim, ambientes segregados e excludentes”, assim como pressupõe a “remoção de diversas barreiras no âmbito da Educação Musical”, principalmente no que se refere aos “métodos ou estratégias pedagógicas utilizadas e à forma de avaliação do ensino-aprendizagem” (BONILHA, 2006, p. 09). Nesta concepção, mudam também os papéis dos professores que passam a não pré-determinar conteúdos de caráter transmissivo e sim subsidiar o processo de aprendizagem ativa dos alunos, baseados na cooperação no processo de construção do conhecimento. Neste sentido

Um modelo em que os conceitos musicais são assimilados a partir da prática e da vivência dos alunos, em que a criatividade e a experimentação são constantemente assimiladas, possibilita o acolhimento e o apoio a todos os estudantes, e o respeito a suas diferenças e peculiaridades (BONILHA, 2006, p. 11).

Este modelo de educação musical que valoriza a criatividade e a experimentação encontra-se ancorado em Ostrower (2009) para a qual a criatividade é um potencial inerente ao ser humano, ou seja, um potencial criador que se realiza por meio de processos de criação, que são processos ordenadores, configuradores e comunicativos na medida em que integra e transmite significados. Nesta concepção, portanto, o processo criativo refere-se ao ato, ou ação de criar processualmente.

No campo da educação musical os princípios de um fazer musical criativo e que valoriza a experimentação vem sendo estabelecido por vários educadores entre os quais pode-se mencionar o músico e compositor Schafer (1991), que estrutura seu trabalho na área da educação musical considerando a criatividade como um eixo essencial de sua atuação pedagógica, destacando que o principal objetivo de seu trabalho “tem sido o fazer musical criativo” (SCHAFER, 1991, p. 280), que, portanto, fundamenta a ação pedagógica centrando-se em três campos de atuação, conforme o que segue:

(A) Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas; (B) Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem a melhoria de sua qualidade; (C) Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFFER, 1991, p. 285).

Associa-se, desta forma, a perspectiva de desenvolvimento do potencial criativo dos alunos como parte de um processo de busca da construção de uma autonomia no fazer musical, ou seja, os alunos podem e devem desenvolver a habilidade de fazer música por conta própria, valorizando o ser criativo. Esta criação musical valorizaria, sobretudo, a percepção da paisagem sonora como composição natural dos seres humanos e da natureza, enfatizando, portanto, a importância das experiências sonoras do entorno do indivíduo como elemento a ser considerado no próprio processo de criação.

Schafer (1991) considera esta forma de atuação, que valoriza a criatividade, como parte de um movimento maior de educação musical que busca uma inovação pedagógica direcionada para a valorização do fazer musical como eixo norteador de uma nova prática pedagógica no ensino da música, pois

[...] a profissão de educador tem me revelado maior sintonia para mudanças. No início, havia apenas pequenas centelhas de energia: os primeiros trabalhos de Peter Maxwell Davies, John Paynter e George Self na Inglaterra, os do projeto Manhattanville nos Estados Unidos, sem nos esquecermos de todos os trabalhos anônimos originais, produzidos em toda parte. Hoje temos uma considerável iluminação, de modo que algumas cintilações transpuseram mesmo as instituições educacionais, e há agora algumas escolas de treinamento, onde estão sendo usados métodos mais novos. Todas as pessoas mencionadas possuem algo em comum: experimentaram colocar o fazer musical criativo nos centros dos currículos (SCHAFFER, 1991, p. 278).

No campo da criação musical, pode-se identificar “duas representações da ação criativa em música: a improvisação e a composição [...] que se diferenciam pela sua realização no tempo: externalizações instantânea e posposta”. (OLIVEIRA, 1992, p. 49) que podem ser elementos de grande importância nos processos pedagógicos musicais, pois

O aprendizado musical pode ser beneficiado através da composição e da improvisação musical, porém, é um fato na realidade educacional, a consideração da improvisação espontânea e a ação criativa, devido à sua natureza temporal instantânea, uma das mais complexas atividades a serem estruturadas e aplicadas, principalmente porque a formação do professor de música está mais centrada no ensino dirigido para a absorção ou reprodução do que para a criação. Por outro lado, o sistema de ensino tem dado mais

atenção aos métodos visuais do que aos auditivos, daí o uso escasso da improvisação como abordagem para o ensino da música, apesar de educadores como Dalcroze, Orff, Gainza, Paynter, Schaffer, e outros recomendarem a efetividade da atividade criativa (OLIVEIRA, 1992, p. 49).

Sobre os processos de criação em música Béhague (1992, p. 09), em seu artigo “Fundamentos Sócio-culturais da criação musical”, nos afirma que

se se inclui na composição todo nível de inovação musical (maior ou menor), toda execução musical teria alguma coisa que ver com a composição, já que sempre há algum estilo individual consciente ou inconsciente. Por conseguinte, o improvisador e o executante estariam, de uma forma ou outra, envolvidos no processo de criação [...] (BÉHAGUE, 1992, p. 09).

Assim, além dos processos de criação relacionarem-se com a improvisação e a composição, eles referem-se também à introdução de elementos inovadores em composições existentes expressas nas performances. Portanto, a dinâmica da criação musical pode manifestar-se: (A) na composição de obras musicais; (B) na inserção de inovação musical em composições já elaboradas; (C) na execução das obras pela interpretação pessoal (performances), e; (D) na improvisação¹⁴. Considerando esta inferência, cabe ressaltar, ainda que, a educação inclusiva, uma vez que se propõe corrigir as graves demandas históricas da educação de pessoas com necessidades especiais, em um contexto de valorização das diferenças e das diversidades humanas, deverá, na prática docente, realizar o “estímulo das inteligências individuais por meio da criatividade” (FREITAS, 2007, p. 49), possibilitando o desenvolvimento de potenciais ancorados em práticas pedagógicas heterogêneas que considerem a singularidade e a complexidade dos sujeitos.

Neste sentido, a idéia de um fazer musical que tenha como centro o conceito da criatividade pode ser identificada em autores que vem construindo proposições teóricas e práticas que se contrapõem a uma perspectiva de educação musical tradicional. Assim, Swanwick (1992) em seu artigo denominado “*Creativity and music education*”, parte da idéia de uma tensão entre duas perspectivas conflitantes de educação musical. A primeira trata-se da visão receptiva ou tradicional de educação musical (“*the ‘receptive’ view of music education*”) na qual a tarefa principal do educador é iniciar o educando na tradição musical, sobretudo a partir da prática instrumental e da leitura musical baseadas em repertórios de obras-primas. A segunda refere-se à visão criativa de educação musical (“*the ‘creative’ view*”)

¹⁴ Não se pretende esgotar as possibilidades da criatividade no campo da música e sim elencar os aspectos teoricamente interpretados como mais importantes para a execução desta pesquisa.

que tem a criatividade e seu desenvolvimento como um elemento central no processo de organização pedagógica, na qual o modelo espiral de desenvolvimento figura como um elemento fundamental.

A partir destas afirmações pode-se inferir que o movimento da educação musical na direção da educação inclusiva considera, por um lado, o paradigma da educação inclusiva como um processo de transformação das práticas pedagógicas ligadas à educação de uma forma geral, caminhando no sentido de assegurar a educação para todos, valorizando as diversidades humanas e promovendo a eliminação das barreiras para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola e, por outro, o reconhecimento de que a educação musical apresenta concepções que se aproximam das propostas inclusivas na medida em que procuram realizar um distanciamento da perspectiva tradicional de educação musical, propondo processos educacionais que valorizem o fazer criativo e as experiências dos alunos, criando contextos férteis para a inclusão.

Desta forma a perspectiva da releitura dos modelos da educação musical à luz da educação inclusiva permite, como possibilidade, a compreensão de uma educação musical inclusiva e criativa, como elemento voltado para o atendimento das necessidades especiais de alunos com deficiência e que, sobretudo, crie oportunidade para a vivência criativa destes alunos, seja no ensino regular ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A MÚSICA

As transformações estruturais pelas quais passa a Política de Educação Especial no Brasil a partir da adesão ao paradigma da inclusão e da implantação e regulamentação do AEE criam um quadro educacional complexo demandando um processo de reorientação da concepção de educação especial. Para Mantoan (2007), “ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, da sua nova concepção: o atendimento educacional especializado”, interpretado como complementar e não substitutivo do ensino regular.

De acordo com Fávero (2007) a “Educação Especial” entendida como “Atendimento Educacional Especializado” apresenta duas facetas:

A primeira, e mais conhecida, é a que levou a organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltada apenas para pessoas com deficiência, nas quais normalmente se pode cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a

uma escola comum. [...] A segunda faceta da Educação Especial é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Essa segunda faceta é a do Atendimento Educacional Especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns (FÁVERO, 2007, p. 17).

O AEE pode ser entendido como “uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos” na medida em que possibilita aos alunos com deficiência, quando necessário, os elementos que garantam a sua participação em igualdade de condições no ensino regular, pelo atendimento de suas especificidades, situando-se, portanto, na busca da “aplicação eficaz do princípio da igualdade para alcançar a justiça” (FÁVERO, 2007). Para isto, no entanto, é preciso que o AEE

Seja adotado quando realmente exista uma necessidade educacional especial, ou seja, algo do qual os alunos sem deficiência não precisam. Seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) frequentado pelos demais alunos. Se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isso ocorra sem dificultar ou impedir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas de aulas do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos frequentam. Não seja adotado de forma obrigatória, ou como condição para o acesso dos alunos com deficiência ao ensino comum (FÁVERO, 2007, p. 20).

Neste contexto, considerando a perspectiva da educação inclusiva e sua relação com o AEE, as instituições especializadas e escolas especiais que tradicionalmente oferecem educação especial a alunos com deficiência, estão diante de um processo histórico que possibilita um novo significado de seus papéis educacionais, pois

Uma instituição especializada ou escola especial é reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, essas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 31).

Desta forma, o caráter complementar do AEE, e não substitutivo do ensino regular, indica que

O papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensores dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 33).

Considerando os princípios educacionais que acenam na perspectiva da educação inclusiva e a necessidade de construção de políticas públicas que materializem a educação para todos, a educação especial tem sido alvo de regulamentações, por parte do poder público brasileiro, no sentido de direcionar o processo de construção de um sistema de educação que possibilite o desenvolvimento de práticas educativas que expressem a perspectiva da educação inclusiva e sua interface com o AEE. Neste sentido o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) do Ministério da Educação (MEC), traz referenciais relevantes para a orientação de políticas públicas no Brasil para o público da Educação Especial. Nesta abordagem oficial

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007).

Esta forma de abordagem da Educação Especial como complementar ao ensino regular, já expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96) e presente na “Política Nacional de Educação Especial”, teve, em 2008, por meio do Decreto Nº 6.571, que “Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado”, um elemento regulador importante. No Art. 1, incisos 1 e 2, do referido Decreto, considera-se AEE “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, considerando que ele deverá “integrar a proposta da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva o AEE não é concebido como uma atividade que se justifica por si mesma, mas tem sua existência funcional canalizada para realização de suporte ao ensino regular, assentado em um processo de transversalidade da Educação Especial. Relaciona-se, portanto, diretamente com o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, a fim de criar as “condições de acesso, participação e aprendizagem” destes alunos no ensino regular (Art. 2, parágrafo I), devendo garantir, para isto, o fomento e o desenvolvimento de “recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem” (Art. 2, parágrafo III), tendo como um de seus objetivos “assegurar

condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino” (Artigo 2, parágrafo IV).

Estas orientações formais se ampliaram com o estabelecimento de diretrizes operacionais para o AEE, por meio da Resolução CNE/CEB 4/2009, a qual, além de reafirmar o caráter complementar da educação especial, define da seguinte forma o público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial¹⁵. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades-superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Art. 4).

O público-alvo da Educação Especial que apresentar necessidade e optar pelo AEE deverá ter acesso a este serviço em espaço específico para sua realização, que deverá ocorrer, de acordo com a Resolução CNE-CEB 4-2009,

prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Art. 5).

Esta função de oferta de AEE desenvolvida pelos centros de Atendimento Educacional Especializado, obedecidos os critérios acima, além de serem obviamente impedidos de atuar no sentido tradicional da educação especial, como escolas especiais ou classes especiais substitutivas da escola comum, deverão ter uma proposta de AEE prevista em seu projeto pedagógico que “deve ser aprovado pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente” (Art. 11) sendo que, estes centros “devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização” (Art. 11, parágrafo único).

¹⁵ Por ser uma deficiência sensorial, a Deficiência Visual encontra-se nesta categoria.

Tanto as escolas regulares, quanto os centros de Atendimento Educacional Especializado que ofertarem o AEE, deverão obedecer a critérios de organização deste serviço, considerando o seguinte:

I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula do AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (art. 10).

É importante notar que a compreensão da dimensão complexa da educação inclusiva torna-se fundamental para o desenvolvimento do AEE e sua interface com a educação comum, como um processo que demanda a cooperação de vários atores envolvidos no processo educacional, tanto no que se refere à constituição das redes de apoio, como na constituição das relações cooperativas entre os profissionais que atuam na educação especial e os demais profissionais que atuam no ensino regular, sendo esta articulação uma das atribuições do professor do AEE, pois este deverá “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Art. 13 – VIII).

No que se refere à questão da matrícula do aluno público-alvo da educação especial no AEE, pode-se afirmar que está relacionada com a matrícula no ensino regular, ou seja, para a matrícula no AEE pressupõe-se que o aluno já esteja matriculado no ensino regular, sendo esse o critério que possibilita a contabilização dupla no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar – MEC/INEP do ano anterior” (Art. 8, parágrafo único). Tal estratégia será contemplada a partir das seguintes formas de matrícula:

(A) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da escola pública; (B) matrícula em classe comum e em sala de recursos

multifuncionais de outra escola pública; (C) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; (D) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 8 parágrafo único).

Uma vez matriculados no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais na escola comum ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, os alunos terão acesso a um processo educacional que “constitui a parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns” (ALVES et al, 2006, p.15). No caso dos alunos com Deficiência Visual, estes terão como referência um atendimento que

deverá possibilitar o desenvolvimento das atividades mais simples de interação com o mundo, a realização do processo de alfabetização pelo Sistema Braille ou a utilização de caracteres ampliados ou recursos específicos conforme a necessidade dos alunos com baixa visão. Também, deverá possibilitar atendimento nas áreas específicas de orientação e mobilidade, atividade da vida diária, escrita cursiva, soroban, acesso às tecnologias de informação e outros (ALVES et al., 2006, p. 27).

No contexto de AEE de alunos com Deficiência Visual, o professor desta modalidade de ensino terá um papel importante na condução do processo educacional que assegure a base curricular diversificada para estes alunos. Neste sentido, as principais atividades do professor são as seguintes:

Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo sistema braille; realizar a transcrição de materiais, braille-tinta, tinta-braille, e produzir gravações sonoras de textos; realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas, e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos; promover a utilização de recursos ópticos, (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos; desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência; desenvolver o ensino para o uso do soroban; promover atividades necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação (ALVES et al., p. 27 e 28).

No conjunto das atividades próprias do AEE para deficientes visuais, as especificidades relacionadas à educação musical para este tipo de deficiência não estão explícitas. No entanto, na medida em que se percebe o aprendizado do Sistema Braille como um componente fundamental deste atendimento, no qual um dos elementos relacionados é a

transcrição de materiais Braille-tinta, tinta-braille, o campo musical delimita-se como um elemento que deve ser vinculado ao AEE dos alunos com Deficiência Visual dada a especificidade da educação musical nesta área a partir da Musicografia Braille.¹⁶ Neste sentido, segundo Bonilha (2006), deve-se considerar a Musicografia Braille como um elemento importante na educação dos deficientes visuais, devendo esta forma de escrita musical ser vinculada ao AEE destes alunos, pois

Deve-se ressaltar que o ensino de música para deficientes visuais só se difere do ensino para demais pessoas, no que diz respeito ao método de leitura e escrita utilizado. Desse modo, para que o aluno com deficiência tenha acesso aos mesmos conhecimentos musicais disponíveis aos outros alunos, faz-se necessário que eles contem com um atendimento educacional especializado [...] através do qual os alunos podem se instrumentalizar para romperem as barreiras que obstruam o processo de inclusão (BONILHA, 2006, p. 20).

No campo das tecnologias assistivas¹⁷, evidencia-se a existência de recursos tecnológicos no campo da educação musical de pessoas com Deficiência Visual, como os *softwares* para escrita musical em Braille, como o Musibraille¹⁸, fazendo desta área um componente importante tanto para a escola comum quanto para o AEE, pois

No processo educacional, poderão ser utilizados nas salas de recursos, tanto a tecnologia avançada, quanto os computadores e softwares específicos, como também os recursos de baixa tecnologia, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar (ALVES et al., 2006, p.19).

Configura-se a educação musical, portanto, como possibilidade de ser parte constituinte dos conteúdos complementares no AEE de alunos com Deficiência Visual, o qual a partir de sua estruturação na perspectiva da educação inclusiva, cria um contexto de re-significação da música na educação especial, sem comprometer a vinculação desta área de conhecimento ao ensino regular, ou seja, com a perspectiva complementar e não substitutiva da escolarização comum.

¹⁶ Entende-se por Musicografia Braille “a escrita musical em relevo, utilizada internacionalmente pelos cegos, com a qual escrevemos todos os sinais de uma partitura convencional, desde a notação antiga até a música contemporânea e popular (BERTEVELLI, 2010).

¹⁷ Tecnologia assistiva refere-se a “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência”(ALVES et al, 2006, P.18).

¹⁸ Trata-se de um projeto de cunho educacional e cultural que vincula a tecnologia da computação com o recurso da Musicografia Braille. “Através do computador, a pessoa pode realizar a digitação da música, tanto na forma Braille [...] quanto numa especificação de partitura, que é traduzida automaticamente para a forma musicográfica Braille”(CARVALHO, 2010, p. 24).

Neste contexto da educação escolar inclusiva, a abordagem da música como parte da base curricular diversificada, vinculada ao AEE de alunos com Deficiência Visual, relaciona-se diretamente com a perspectiva da vinculação da música enquanto componente curricular na educação básica. Esta vinculação, ligada a área da arte, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte referente ao ensino fundamental, que se sedimenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394-96 que estabeleceu que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” ¹⁹ (Art. 26, parágrafo 2). Nesta direção os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNS/ARTE (1997), assume como “marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade”, enfatizando que no conjunto das propostas difundidas no Brasil, na transição para o Século XXI

destaca-se aqueles que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (PCNS/ARTE, 1997, p.15).

A música, já situada nas linguagens artísticas a serem desenvolvidas pela área de Arte na educação básica, ganha impulso significativo para a sua implementação nesta etapa de educação. Neste sentido, de acordo com a Lei Nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (Art.6) do ensino fundamental e médio, em um processo de progressiva implantação, ou seja, assim como todos os alunos, os com Deficiência Visual terão acesso ao conhecimento musical a ser desenvolvido no ensino regular à medida que este processo de obrigatoriedade da música na educação comum for se concretizando. Assim,

Nesse momento de mudança, com a volta da música nas escolas e com a preocupação constante em atender todos, com suas habilidades, necessidades e diversidade, devemos propiciar aos alunos oportunidades reais para que se desenvolvam e que possam ter acesso à música, inclusive à partitura em braille, promovendo verdadeiramente uma *Arte para Todos* (BERTEVELLI, 2010, grifo do autor).

¹⁹ Redação conforme a alteração realizada pela Lei n 12.287 de 13 de julho de 2010.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como um Estudo de Caso Qualitativo, e tem o ambiente natural como fonte de coleta de dados, compreendendo a “multidimensionalidade e a incerteza na produção do saber científico” (BASTOS, 2006, p. 31). Parte-se do princípio de que

O processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução de uma pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados. O resultado converge para um conjunto de micro decisões sistematizadas para validar um conhecimento coletivamente criado, a fim de se eleger as estratégias de ação mais adequadas à solução do problema (CHIZZOTTI, 2008, p. 105).

Identifica-se, do ponto de vista das tipologias científicas, quanto aos objetivos, com a pesquisa descritiva, pois busca observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos, e não manipulá-los laboratorialmente, demandando a menor possibilidade de interferência do pesquisador nos fatos estudados. Trata-se, portanto, de pesquisa empírica que pressupõe a realização do trabalho em campo. Coerente com as características do problema investigado propõe-se o estudo de caso como método de procedimentos, pois ele associa-se à realidade estudada por tratar-se da experiência de uma instituição específica por intermédio da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

A dimensão ética compreendeu um conjunto de cuidados destinados a assegurar uma relação respeitosa com a instituição e com as pessoas envolvidas na pesquisa, promovendo a formalização da pesquisa e a garantia da colaboração voluntária dos participantes que constituíram-se nos principais informantes deste trabalho. Neste sentido, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP-ICS/UFPA), para sua apreciação e aprovação, sendo aprovado pelo parecer nº 223/11 CEP-ICS/UFPA, expresso na Carta provisória 213/11 CEP-ICS/UFPA de vinte e nove (29) de novembro de 2011 (Anexo I). Procedeu-se ainda a apresentação formal da pesquisa junto aos dirigentes da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo e uma solicitação

de autorização desta instituição para que a pesquisa pudesse ser realizada. Além disso, os alunos e a educadora que participaram da pesquisa manifestaram seu consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os alunos com Deficiência Visual não foi preciso elaborar o TCLE em Braille, pois os alunos preferiram o documento em tinta demandando alguns cuidados específicos para que eles pudessem assinar seus respectivos nomes, considerando a Deficiência Visual de cada um (Anexo II).

3.3 LOCAL DA COLETA DE DADOS

A pesquisa focalizou a experiência de educação musical desenvolvida com alunos com Deficiência Visual, especificamente na área do canto coral, na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), local onde se realizou a coleta dos dados. A UEES JAA localiza-se na Rua Presidente Pernambuco, N 497, bairro de Batista Campos, CEP. 66015-200 e está vinculada técnica e administrativamente à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que é sua mantenedora, com sede na Av. Augusto Montenegro, km 10 s/n, Belém/PA, CNPJ 05.054.937/0001-63.

Esta instituição atua na educação de alunos com Deficiência Visual desde a sua constituição em 1953, sendo uma escola pioneira em educação especial, nesta área, no Estado do Pará, tendo uma importância histórica singular no campo da educação de alunos com Deficiência Visual. (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005). Por estes motivos deu-se a escolha desta instituição como o local estratégico para realização desta pesquisa.

3.4 PARTICIPANTES

Para participar desta pesquisa foram selecionados os principais atores sociais que mantém relação direta com a educação musical na UEES JAA, especificamente no grupo Coral Cantarte, pois esta atividade musical, por sua tradição na instituição, apresenta-se como um espaço de atuação institucional cujo foco adéqua-se aos objetivos desta pesquisa.

No Coral Cantarte, de acordo com a “Ficha de Frequência” do “Setor de Música” referente ao ano de 2011, havia vinte e três (23) alunos matriculados, sendo doze (12) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino. Estes alunos apresentaram uma faixa etária situada entre dezesseis (16) e setenta e um (01) anos. Considerando este perfil dos alunos e os critérios elencados a seguir, foram selecionados, para participar desta pesquisa: (A) Alunos

com Deficiência Visual, incluindo cegueira e baixa visão, com idade entre trinta (30) e sessenta (60) anos²⁰, de ambos os sexos, que estavam freqüentando regularmente as atividades educativas relacionadas à música, no canto coral, na UEES JAA, compreendendo um total de 9 (nove) alunos; (B) Professor de educação musical que atua diretamente com os alunos no canto coral, sendo 01 (um) professor, já que só existe um profissional de educação musical atuando na instituição.

3.4.1 Critérios de inclusão e exclusão

Estabeleceu-se um conjunto de critérios para a seleção dos participantes. Estes critérios procuraram considerar o perfil do público alvo e as necessidades da pesquisa a partir da delimitação de seu foco de investigação. Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

3.4.1.1 Critérios de inclusão de alunos

- Ser aluno com Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão);
- Apresentar idade entre trinta (30) e sessenta (60) anos;
- Ser aluno da UEES JAA, no mínimo, desde o ano de 2010 e estar regularmente matriculado nesta instituição em 2011;
- Estar freqüentando regularmente as atividades de Canto Coral na UEES JAA.

3.4.1.2 Critérios de exclusão de alunos

- Ser aluno com Deficiência Visual associado a outras deficiências;
- Ter mais de sessenta (60) e menos de trinta (30) anos;
- Ser matriculado na UEES JAA somente a partir do ano de 2011;
- Não estar freqüentando regularmente as atividades do Canto Coral;

²⁰ A definição dessa faixa etária, de trinta (30) a sessenta (60) anos, ocorreu para que se pudesse focalizar em um grupo com uma faixa etária não tão diversa quanto aos extremos que havia no Coral. Considerou-se também a disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa na interação com os outros critérios de inclusão e exclusão.

3.4.1.3 Critérios de inclusão de professores

- Estar atuando na educação musical de alunos com Deficiência Visual na UEES JAA no âmbito de sua competência profissional;

3.4.1.4 Critérios de exclusão de professores

- Não estar atuando na educação musical de alunos com Deficiência Visual na UEES JAA no âmbito de sua competência profissional;

Este processo de seleção incluiu as “categorias específicas de entrevistados” que foram consideradas “particularmente importantes” (GASKELL, 2008), para o alcance dos objetivos aqui propostos, neste caso, os atores sociais que estão envolvidos mais diretamente na área de educação musical na instituição em questão.

3.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante a operacionalização de uma variedade de técnicas pensadas para dar conta da produção das informações necessárias para a viabilidade da pesquisa. Neste sentido, o quadro abaixo discrimina o rol das técnicas utilizadas.

Quadro 1: Relação das técnicas de coleta de dados

TÉCNICA	DESCRIÇÃO
Documentação Indireta	(a) Pesquisa bibliográfica relacionada às fontes secundárias, ou seja, o material teórico já produzido no campo e que são de fundamental importância para a compreensão teórica do problema investigado. (b) Pesquisa documental que se refere às fontes primárias relacionadas ao objeto de pesquisa
Documentação direta	(a) Observação do participante em ambiente natural, onde ocorre o conjunto de elementos empíricos a serem estudados; (b) Entrevista semi-estruturada com roteiro específico ²¹ destinada aos principais atores do processo educativo.

Quadro 1: Descritores de apresentação.

O quadro acima mostra o grau de abrangência da abordagem técnica que possibilitou a operacionalização da coleta de dados que foi realizada de forma organizada em etapas.

²¹ O roteiro foi adaptado de acordo com os entrevistados sendo: (a) professores, (b) alunos. Sobre a adaptação do roteiro ver Prado (2006).

3.5.1 Etapas de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante a execução de um conjunto de etapas apoiadas em técnicas e instrumentos específicos de acordo com o que segue.

3.5.1.1 Etapa 1: Apresentação e pesquisa documental

Esta fase constituiu-se na apresentação oficial da pesquisa para o gestor da instituição e demais profissionais, mediante uma carta de apresentação da pesquisa. Em seguida foi iniciada a pesquisa documental, que correspondeu ao levantamento de “documentos visando contextualizar o momento educacional investigado” (GOMES et al, 2005, p.280). Neste sentido,

A pesquisa documental se dá basicamente pelo levantamento de textos, que se caracterizam por ser de “primeira mão”. Trata-se de textos que ainda não se prestaram para o embasamento de algum estudo e que podem servir como fonte original sobre determinado assunto [...]. Estando pois falando das fontes primárias de pesquisa, as quais, a partir de estudos sistematizados, podem contribuir com toda uma linha de pensamento *sui generis* (grifo do autor), principalmente no sentido de trazer novas contribuições acerca de um tema, de um autor ou de uma determinada obra (BASTOS, 2006, p. 84).

3.4.1.2. Etapa 2: Observações participantes

A observação participante é entendida como aquela que “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos autores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2008, p. 90). As observações foram realizadas, sobretudo, nos ensaios do canto coral para as apresentações musicais a serem realizadas no Natal de 2010 e para a apresentação da Semana da Páscoa em 2011. Depois desse período as observações foram interrompidas pelo fato de que as atividades da UEES JAA tiveram que ser suspensas por esta instituição ter entrado em reforma, só retornando às atividades em Setembro de 2011. As observações participantes foram realizadas mediante um roteiro específico coerente com a pesquisa para melhor sistematizar o processo de observação (GOMES, 2010), sendo acompanhada de um processo minucioso de registro, inclusive com os resumos descritivos, pois

Os resumos descritivos das observações feitas descrevem as formas de participação do pesquisador (intensidade, frequência etc.), as circunstâncias da participação (tensões, mudanças e decisões) e os diversos instrumentos (fotografia, filmagem, anotações de campo) que deverão ser reduzidas ao registro das observações. Este deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de

campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que ocorreram no curso da pesquisa (CHIZZOTTI, 2008, p. 91).

3.4.1.3. Etapa 3: Seleção dos participantes

Nesta etapa realizou-se a escolha dos informantes que participaram das entrevistas semi-estruturadas considerando os critérios já elencados. Esta seleção foi realizada por meio de contato direto do pesquisador com a educadora musical que teve um papel importante para a escolha destes participantes, sugerindo nomes e subsidiando o processo de escolha pela disponibilização de informações sobre os alunos. A educadora musical, por ser a única nesta função na instituição, já estava automaticamente classificada como participante. Ela aceitou a missão de bom grado transformando-se em uma grande colaboradora na realização da pesquisa.

3.4.1.4. Etapa 4: Preparação para as entrevistas

Para Bastos (2006), deve-se realizar uma preparação básica para a realização das entrevistas, incluindo elementos tais como: (A) planejamento da entrevista; (B) conhecimento prévio do entrevistado; (C) oportunidade da entrevista; (D) condições favoráveis; (E) contato com líderes; (F) conhecimento prévio do campo; e, (G) preparação específica, incluindo a organização do roteiro ou formulário.

Para realização das entrevistas estas condições foram consideradas rigorosamente. Foram definidos pelo pesquisador e pela educadora musical os nomes dos alunos que participaram das entrevistas. As observações haviam possibilitado o contato do pesquisador com os alunos do coral e com a educadora musical. Desta forma definiu-se com cada participante (alunos e professora) o melhor dia, hora e local para a realização das entrevistas, de acordo com as necessidades dos mesmos. A partir daí procedeu-se a etapa de realização das entrevistas.

3.4.1.5. Etapa 5: Realização das entrevistas

Satisfeitos os critérios de preparação, foram realizadas as entrevistas considerando as seguintes diretrizes e normas: (A) Contato inicial com a criação de clima amistoso e estimulante, confiável, deixando o entrevistado à vontade; (B) Formulação de perguntas com auxílio do roteiro para entrevista semi-estruturada, deixando o informante falar à vontade, ajudando-o com outras perguntas, fazendo uma pergunta de cada vez; (C) Registro das

respostas mediante a gravação da entrevista com a permissão do entrevistado. Como o informante permitiu a gravação, não foram realizadas anotações no momento da entrevista; e (D) Término da entrevista de forma cordial, garantindo uma relação respeitosa e amigável com o entrevistado (BASTOS, 2006).

As entrevistas foram registradas por meio da gravação em áudio, sendo transcritas posteriormente para facilitar o processo de análise. Os participantes permitiram a gravação. As entrevistas foram realizadas mediante a existência de um roteiro com as questões principais no qual o pesquisador desenvolveu o papel de incentivador para que os participantes pudessem responder as questões de forma satisfatória. As entrevistas tiveram um tempo médio de trinta (30) minutos.

Para melhor compreensão das relações estabelecidas entre as técnicas e instrumentos que foram utilizados na pesquisa com os objetivos específicos, propõe-se o quadro seguinte:

Quadro 2: Relação entre técnicas e instrumentos de pesquisa com os objetivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA	INSTRUMENTO OPERACIONAL	ABRANGÊNCIA	EIXOS NORTEADORES
- Caracterizar a perspectiva inclusiva na UEES JAA relativa ao atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral; - Descrever as especificidades dos processos pedagógicos musicais no AEE de alunos com Deficiência Visual; - Identificar a presença ou ausência de processos criativos em música no contexto de ensino aprendizagem na formação musical de alunos com Deficiência Visual.	Documentação indireta (fontes primárias)	Fichas de documentação	- Documentos que estejam relacionados com a prática da música na UEES JAA.	(A) Música e Inclusão na UEES JAA; (B) Processo de ensino-aprendizagem musical (C) Processos de criação na educação musical.
	Observação participante	Roteiro de observação Diário de campo	- Espaços físicos disponíveis; - Recursos humanos e materiais; - A observação em sala de aula (ensaios).	
	Entrevistas semi-estruturada	Roteiro de entrevista semi-estruturada	- Professores de música, - Alunos com Deficiência Visual	

Quadro 2: Técnicas, instrumentos de pesquisa e objetivos específicos.

3.6 - INSTRUMENTOS

3.6.1 - Roteiro de entrevista semi-estruturada

Este instrumento de pesquisa destinou-se à operacionalização da entrevista semi-estruturada, sendo um guia para a condução das entrevistas que foram realizadas pelo pesquisador junto aos entrevistados. Este roteiro constitui-se de três (03) temas principais, cada um contendo sub-temas dispostos na forma de questões abertas que estão relacionados diretamente com os objetivos desta pesquisa. Como este instrumento foi aplicado em entrevistas com alunos e professores, fizeram-se adaptações de acordo com as características destes participantes (Anexos III e IV).

Para assegurar maior rigor metodológico na elaboração deste instrumento de coleta de dados, sobretudo para garantir sua validade, teve-se o cuidado de submeter este roteiro de entrevista semi-estruturada a um painel de pesquisadores do Programa Cordas da Amazônia (PCA), que deram valiosas contribuições para a adaptação e melhoria dos temas e questões referenciados. Este painel contou com a presença dos pesquisadores do PCA incluindo o seu Coordenador Geral Prof. Dr. Aureo DeFreitas que coordenou o evento. A secretaria e relatoria ficaram por conta do autor deste projeto de pesquisa. Segue o quadro descritivo dos passos e procedimentos do painel.

Quadro 3: Painel para definição do roteiro de entrevista semi-estruturada

PASSOS	PROCEDIMENTOS
Abertura do painel	A abertura consistiu na exposição verbal da finalidade e dinâmica de desenvolvimento do painel;
Leitura individual das propostas de roteiros de entrevista semi-estruturada	Foi distribuída, para cada componente do Programa Cordas da Amazônia (PCA), uma cópia com as propostas de roteiro de pesquisa semi-estruturada, compreendendo roteiros adaptados para alunos e professores envolvidos na pesquisa, com a orientação para que cada pesquisador realizasse uma leitura silenciosa do material, fazendo anotações de pontos relevantes a serem discutidos coletivamente. Disponibilizou-se dez minutos para esta leitura.
Debate e alteração de pontos relevantes identificados na leitura dos roteiros	Cada pesquisador apresentou suas considerações sobre os roteiros. Seguiram-se debates acerca destas questões propostas, envolvendo todos os participantes do painel. Quando se chegava a um consenso sobre a questão, eram realizadas as devidas alterações nos roteiros.
Finalização do painel	Após a discussão de todas as questões surgidas no grupo, com realização das devidas alterações propostas para os roteiros, foi finalizado o painel, momento em que se agradeceu a presença de todos.

Quadro 3: Painel com pesquisadores do Programa Cordas da Amazônia para validação do roteiro de entrevista semi-estruturada.

O conjunto de temas e sub-temas que constituem o roteiro de entrevista semi-estruturada serviu de base para o roteiro de observação, ou seja, tanto o roteiro de observações

quanto o de entrevistas tiveram como base as mesmas questões centrais, adaptadas às especificidades de cada técnica.

3.6.2 - Roteiro de observação

Trata-se de um instrumento para a operacionalização da técnica de Observação que, segundo Gressler (2004, p. 175) constitui-se de um “esquema de tópicos a serem observados” no processo da pesquisa. Este roteiro de observação (Anexo V) caracteriza-se como uma adaptação do roteiro de entrevista ao processo de observação, e contém, portanto, as mesmas questões deste roteiro de entrevista, que foi submetido ao painel de validação com os pesquisadores do Programa Cordas da Amazônia (PCA), conforme descrição no item anterior.

O roteiro de observação serviu como guia para o que foi observado e de base para a realização das anotações das observações registradas no Diário de Campo.

3.6.3 - Diário de campo

O Diário de Campo constitui-se em um instrumento que foi utilizado para fazer o registro das observações com base no roteiro de observação. Teve-se o cuidado de realizar os registros logo após o processo de observação, já que por uma questão técnica, não é recomendado que sua escrita seja deixada para depois devido as próprias limitações da memória humana.

3.6.4 - Fichas de documentação

No âmbito da coleta de dados relacionados à documentação direta que está ligada às fontes primárias, por meio da pesquisa documental, procedeu-se a identificação e seleção dos principais documentos referentes à prática do Canto Coral na UEES JAA. Tratou-se de documentos orientados pelo critério de caracterização geral da instituição, incluindo também informações sobre o Coral e os alunos. Considerou-se, portanto, a documentação temática voltada para as fontes primárias. Desta forma,

a documentação temática visa coletar elementos relevantes para o estudo em geral ou para realização de um trabalho em particular, sempre dentro de determinada área. Na documentação temática, estes elementos são determinados em função da própria estrutura do conteúdo da área estudada ou do trabalho em realização (SEVERINO, 2002, p. 37).

Considerando estes critérios, a fim de operacionalizar o processo de documentação, foi utilizado um instrumento denominado Ficha de Documentação, pois, uma vez realizada a

seleção minuciosa da documentação ligada ao tema em estudo, fez-se necessário a elaboração rigorosa de fichas de documentação temática, contendo a síntese dos documentos, para facilitar o processo de sistematização dos dados e viabilizar o processo de análise.

5.7 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a natureza dos dados que foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observação participante e documentação, estruturadas objetivamente como um conjunto de dados qualitativos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática para a análise dos dados coletados, mediante o uso do computador e o apoio de *software* específico para a pesquisa qualitativa: o Nvivo 9²². Para Minayo (2008, p. 303), análise de conteúdo é uma expressão que significa “[...] mais que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”. Neste contexto, de acordo com Bardin (2010), pode-se compreender análise de conteúdo como,

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Shizzotti (2008) complementa, enfatizando que

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (SHIZZOTTI, 2008, p. 99).

3.7.1 – Etapas da análise de dados

Seguindo a lógica da análise de material qualitativo, a operacionalização do processo de análise dos dados, por meio da análise de conteúdo, na modalidade “análise de conteúdo temática”, foi realizada por etapas, seguindo o esquema de Bardin (2010) e a

²² Trata-se de “um programa de computador para análise de informações não-numéricas e não-estruturadas” próprias para a pesquisa qualitativa (TEIXEIRA, 2010, p. 02).

adaptação deste esquema por Gomes (2008) e Minayo (2008), compreendendo três etapas, de acordo com a descrição a seguir.

3.7.1.1 Primeira etapa: pré-análise

Nesta etapa buscou-se constituir o *corpus* enquanto conjunto de documentos a serem estudados em sua totalidade, respeitando as “regras de validade qualitativa”²³. Em seguida, procedendo-se a uma “leitura flutuante” compreendendo um contato direto com o material de campo, deixando-se impregnar pelo conteúdo, considerando a dinâmica da pesquisa relativa às questões iniciais e emergentes e a base teórica geral a fim de elaborar indicadores, buscando a compreensão e interpretação dos dados. Desta forma, através da leitura flutuante buscou-se:

(A) ter uma visão de conjunto; (B) apreender a particularidade do conjunto do material a ser analisado; (C) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação inicial; (E) determinar os conceitos teóricos que determinarão a análise (GOMES, 2008, p. 91).

Seguindo as considerações de Minayo (2008), realizou-se a determinação das “unidades de registro” (palavras-chave ou frases) e a definição das “unidades de contexto” que são uma delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro. Trata-se, portanto, do primeiro esquema categorial que subsidiou o processo seguinte. Este esquema de categorização inicial considerou as questões elencadas no roteiro da entrevista semi-estruturada e das observações como guias para o processo de categorização, dialogando flexivelmente com as questões emanadas dos dados.

3.7.1.2 Segunda etapa: exploração do material

Esta etapa teve como núcleo central a exploração do material em análise, processo que comportou a análise propriamente dita, caracterizando-se, de acordo com Minayo (2008), pela “[...] operação classificatória que visa alcançar o núcleo da compreensão do texto” [...] na qual “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. Neste sentido, procurou-se:

²³ Segundo Minayo (2008) as regras de validade qualitativas são as seguintes: (a) exaustividade: deve-se considerar todos os aspectos relacionados no roteiro; (b) representatividade: que contenha as características essenciais do universo pretendido; (c) homogeneidade: existência de critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, técnicas empregadas e os atributos dos interlocutores; (d) pertinência: adequação para dar respostas aos objetivos do trabalho.

(A) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (B) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe (parte do esquema); (C) identificar, através de inferência, os *núcleos de sentidos* (grifo do autor) apontados pelas partes dos textos em cada parte do esquema de classificação; (D) dialogar os *núcleos de sentidos* (grifo do autor) com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (E) analisar os diferentes *núcleos de sentidos* (grifo do autor) presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (F) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (G) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise (GOMES, 2008, p. 91).

3.7.1.3 – Terceira etapa: Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Esta etapa caracterizada como parte final do processo de análise no qual o elemento primordial é a elaboração de uma redação que comporta uma síntese interpretativa dos dados em processo de análise, que mantenha um diálogo com os temas, questões e pressupostos da pesquisa. Neste sentido, nesta etapa procedeu-se a elaboração da redação dos resultados da pesquisa como descritos no próximo capítulo.

4 RESULTADOS

Esta seção destina-se à comunicação dos resultados da pesquisa a partir dos dados coletados por meio da pesquisa documental, das observações e das entrevistas, submetidos à análise de conteúdo. A organização dos resultados estrutura-se em três (03) sub-capítulos específicos de acordo com os objetivos propostos e que buscam responder a questão principal que fez surgir o objeto em estudo, assim como o objetivo geral da pesquisa.

Neste contexto, as entrevistas configuram-se como a principal fonte de informação, estando presentes em todos os sub-capítulos. No entanto, no sub-capítulo um (01) a pesquisa documental forneceu os dados para a realização da caracterização da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA) a partir de documentos institucionais estratégicos que revelam a configuração atual desta instituição, sendo que para caracterização dos participantes da pesquisa utilizou-se tanto dados da pesquisa documental quanto das entrevistas. No sub-capítulo dois (02), além dos dados das entrevistas, utilizaram-se os dados das observações, considerados relevantes pois que servem para clarear contextos que não foram possíveis de identificar nas falas dos participantes a partir de um cruzamento de dados. As entrevistas constituíram-se na única fonte de dados do sub-capítulo três (03).

O texto que segue é constituído a partir da dinâmica de análise de conteúdo tendo como base um conjunto de procedimentos formais que possibilitaram o surgimento de categorias que foram evidenciando-se a partir dos dados coletados e reorganizados por temas que emergiram para responder os propósitos da pesquisa, possibilitando a escrita de um texto que busca, a partir do processo descritivo e interpretativo, produzir conhecimento sólido acerca da realidade estudada, compondo o processo metodológico, como já explicitado.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO (UEES JAA) RELATIVA AO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CANTO CORAL

Esta sub-seção está ligada ao objetivo específico em que se busca “caracterizar a perspectiva inclusiva na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA) relativa ao atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral”. Parte-se da caracterização da instituição onde se realiza a pesquisa a partir de dados documentais que

possibilitam uma contextualização institucional. Procede-se ainda a caracterização dos participantes da pesquisa a partir de dados documentais e das entrevistas.

Na seqüência, a partir dos relatos dos participantes, focaliza-se na perspectiva inclusiva no atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral compreendendo um conjunto de representações que permitem situar o paradigma da educação inclusiva na percepção de alunos e educador musical, a partir de duas direções interligadas que definem a relação do aluno com o coral e a relação do coral com o ensino regular.

4.1.1 Caracterização da instituição

O processo de caracterização da instituição tem como fonte de dados a pesquisa documental através da qual se analisou os principais documentos disponíveis referentes a esta instituição e que interessam diretamente a esta pesquisa. Neste sentido foram analisados: (A) Projeto Político Pedagógico (PPP); (B) o regimento interno da UEES JAA; (C) Plano de trabalho do setor de música referente ao ano de 2011; (D) Projeto Cantarte; e (E) Ficha de frequência e relação de alunos matriculados no setor de música no ano de 2011. Ressalta-se que o regimento interno da instituição é uma versão atualizada (2010), mas que seu processo de redefinição encontra-se em andamento estando, no entanto, em estado avançado, quase definitivo. Também o PPP é uma versão de 2009 sendo que até o momento da pesquisa documental esta era a única versão de que a instituição dispunha.

Neste cenário, principalmente o PPP e o regimento interno da instituição, dispostos em temporalidades diferenciadas, no qual o primeiro (2009) antecede o segundo (2010), demonstram a existência de processos de mudança institucional, desembocando na reestruturação da UEES JAA à luz da regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva, com impacto na forma de organização dos serviços e setores na instituição e na relação com a natureza do tipo de atendimento disponibilizado para seu público alvo.

No PPP da UEES JAA se enfatiza a natureza das atividades desenvolvidas por esta instituição. Desta forma a finalidade institucional é “promover a autonomia da pessoa com deficiência visual, visando à formação da sua cidadania e sua inclusão na sociedade” (PPP-2009). Neste sentido, o objetivo da UEES JAA é

Oferecer ao deficiente visual , cego ou baixa visão, atendimento adequado às suas necessidades, proporcionando o desenvolvimento e aprendizagem de acordo com o seu potencial individual e suas condições bio-psico-sociais, educacionais e econômicas visando sua inclusão social (PPP- 2009).

Observa-se, portanto, neste documento, que a inclusão social constitui-se em um elemento que serve de baliza para a atuação institucional. No entanto, o conceito de inclusão manifesta-se de forma geral, não se identificando referências à inclusão escolar como alvo da atuação institucional. A definição da filosofia desta escola reforça essa questão, pois

A educação na UEES José Álvares de Azevedo é inspirada nos princípios da educação inclusiva nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, e tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando possibilitando sua preparação para o exercício de sua cidadania e sua orientação para o trabalho.

A partir desses princípios vem trabalhando norteadas numa proposta inclusiva, visando o desenvolvimento pleno da cidadania da pessoa portadora de deficiência visual, através do oferecimento de oportunidades iguais, apesar das limitações impostas pela deficiência (PPP-2009).

Considerando estes princípios, define-se a estrutura pedagógica organizada institucionalmente relativa aos setores e serviços ofertados pela instituição, tendo como base as idéias de complementações e adaptações curriculares. O quadro seguinte, elaborado a partir do PPP da UEES JAA, possibilita a visualização da organização pedagógica desta instituição.

Quadro 4: Organização pedagógica no PPP

COMPLEMENTAÇÕES E ADAPTAÇÕES CURRICULARES	
ESPECIFICAÇÃO	ABRANGÊNCIA
Programa de educação	• Intervenção precoce • Psicopedagogia • Intervenção psicológica • Alfabetização Braille • Deficiências múltiplas • Baixa visão • Complementação pedagógica
Reabilitação	• Atividade da vida diária • Orientação e mobilidade – OM • Comunicação • Baixa visão
Setores de apoio	• Educação física • Orientação profissional • Núcleo de produção Braille • Brinquedoteca • Núcleo de convivência: biblioteca e fitoteca • Cartografia tátil • Laboratório de informática educativa • Setor de música
Atendimento técnico	• Psicologia • Serviço social • Fisioterapia • Fonoaudiologia

Fonte: Pesquisa documental – PPP/2009.

No PPP da UEES JAA, a música faz parte da “estrutura organo-funcional” compondo “áreas de atuação específicas”, sendo constituída por um (01) profissional de música no setor. Percebe-se no quadro acima que a área de música constitui-se de um setor de música ligado aos setores de apoio, tendo como objetivos

Despertar na criança²⁴ ouvir os sons a sua volta, estimulando sua sensibilidade ao som através de um ambiente agradável; Desenvolver uma nova proposta de Canto Coral na Unidade Educacional Especializada - UEES “José Álvares de Azevedo”, permitindo de forma cênica o trabalho de canto de forma que se adapte às necessidades dos alunos (PPP-2009).

A configuração organizacional da UEES JAA de acordo com a definição do PPP passa por alterações importantes na redefinição do Regimento Interno da instituição, sinalizando um redimensionamento em direção às normativas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva.

A UEES JAA, procura considerar a legislação vigente referente à Educação Especial buscando alinhar-se em seu campo de atuação, considerando em seu Regimento Interno que “Educação Especial destina-se a apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os atendimentos educacionais comuns de educandos que apresentam necessidades especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Art. 4º). Desta forma reconhece a educação especial como uma modalidade transversal à Educação Básica, sendo parte integrante desse processo.

Neste contexto, onde a UEES JAA procura situar-se considerando a natureza da Educação Especial, o AEE passa a ser definido e assumido como elemento que integra a plataforma organizacional, a missão e os objetivos institucionais. Desta forma, no Regimento Interno,

o Atendimento Educacional Especializado na UEES José Álvares de Azevedo tem por finalidade apoiar, complementar, suplementar o processo educacional de alunos inseridos na rede regular de ensino, e usuários deficientes visuais e com deficiência associada, em todos os níveis de ensino e modalidade da educação (Art. 5º).

²⁴ Embora esta citação do PPP da UEES JAA esteja se referindo a “criança” pode-se interpretar que se trata de uma colocação geral, pois a instituição não atende somente crianças. Ela trabalha também com jovens e adultos. O grupo Coral que constitui o objeto de estudo desta pesquisa é formado por alunos jovens e adultos. Desta forma, esta citação busca tão somente demonstrar como a música está concebida no PPP da instituição.

O AEE na UEES JAA passa a ser regulamentado e caracterizado a partir de um conjunto de programas, setores e atendimentos especializados, provocando mudanças nas formas de organização institucional. O quadro seguinte, baseado no Regimento Interno da instituição, ilustra esse processo.

Quadro 5: Organização pedagógica no regimento interno

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
ESPECIFICAÇÃO	ABRANGÊNCIA
Programa de educação	• Intervenção precoce • Alfa Braille • Brinquedoteca
Programa de reabilitação	• Atividade da vida autônoma e social – AVAS • Orientação e mobilidade – OM • Comunicação • Baixa visão • Laboratório de informática educativa
Setores de apoio especializado	• Educação física • Ensino da Arte • Musicografia Braille • Ensino itinerante • Complementação pedagógica • Núcleo de produção e reprodução Braille • Sociopsicopedagógico • Biblioteca • Orientação profissional • Sala de recurso na escola regular
Atendimento técnico especializado	• Psicologia • Serviço social • Oftalmologia • Fisioterapia • Fonoaudiologia

Fonte: Pesquisa documental – Regimento Interno /2010.

Como se pode observar, houve algumas mudanças na forma de organização dos setores e serviços disponibilizados pela UEES JAA. A principal delas refere-se ao fato de que estes setores e ações não estão dentro de um contexto mais amplo relacionado às “complementações e adaptações curriculares” como no PPP e, sim, relacionam-se com o Atendimento Educacional Especializado configurando a própria natureza do atendimento educacional, que passa a ser organizado por programas diversos, mas mantendo praticamente os mesmo setores e serviços.

A análise do AEE a partir dos programas e setores, que caracterizam a organização pedagógica da UEES JAA, demonstra que o AEE relaciona-se tanto com a perspectiva da inclusão social quanto da inclusão escolar. Neste sentido, o Programa de Reabilitação está destinado ao atendimento de alunos “inseridos ou não na rede regular de ensino” (§ 2º). Na

mesma direção, o Programa de Apoio Especializado tem a dupla função de “assegurar o suporte aos demais programas e setores da UEES JAA, bem como aos educandos regularmente matriculados, inclusive, no ensino comum [...]” (§ 3º). Embora o Atendimento Técnico Especializado no Regimento Interno, não discrimine a natureza que tem com o ensino regular, tanto nas definições do Setor de Psicologia (Alínea A) quanto do Serviço Social (Alínea B), a inclusão social faz parte das finalidades destes setores.

A área da música, no regimento interno, encontra-se no Atendimento Educacional Especializado, especificamente no Programa de Apoio Especializado. Esta área sofre uma mudança significativa já que não só incorpora a Musicografia Braille como parte dos atendimentos musicais, como enfatiza este novo elemento ao denominar o setor de música como de Musicografia Braille, sem, no entanto, abster-se da existência do Canto Coral. Neste sentido, no regimento interno, referindo ao Setor de Música (Musicografia Braille), entende-se que a

Musicografia Braille [...] buscará despertar nos educandos, a sensibilidade ao som, estimulando-se sua exploração e representação gráfica. Buscará ainda, desenvolver proposta de Canto Coral, trabalhando as técnicas vocais, desenvolvimento de repertório e a inclusão social dos deficientes visuais (Art. 6º, § 3º, Alínea C).

Desta forma a Musicografia Braille passa a tornar-se importante para a área da música. Na definição da estrutura organizacional e administrativa, o espaço destinado às atividades educacionais musicais passa a ser chamado de “Sala de Musicografia Braille” (Art. 14 - XI). Assim, no mesmo processo em que há redimensionamento da instituição no sentido do reconhecimento do AEE, também provocam-se alterações na forma de conceber a música inserindo novos elementos, como a Musicografia Braille, e mantendo outros, no caso do Canto Coral.

4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para a constituição do conjunto de atores sociais que participaram desta pesquisa, seguiram-se os critérios de inclusão e exclusão referenciados no capítulo metodológico deste trabalho. Desta forma as entrevistas foram direcionadas para os agentes do processo educacional que estavam diretamente ligados ao desenvolvimento do Canto Coral na UEES JAA. Focalizou-se nos alunos com Deficiência Visual, incluindo alunos cegos e alunos com baixa visão, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, que atuam como coristas, sendo nove (09) alunos e um (01) educador musical os participantes da pesquisa. Este quantitativo

da categoria profissional que participa da pesquisa se dá pelo fato de que na instituição, onde o estudo se desenvolve, existe somente uma professora de educação musical. No processo de análise dos dados, os participantes e suas respectivas entrevistas foram organizadas e codificadas de P1 a P10 para possibilitar a preservação das identidades pessoal e profissional, respeitando um princípio ético de impessoalidade que fundamenta a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com os alunos no período entre os dias vinte e um (21) de Setembro de 2011 e vinte (20) de Outubro de 2011. Destas entrevistas, oito (08) ocorreram na UEES JAA, por solicitação dos alunos, por entenderem que este espaço seria melhor para eles, e uma (01) na residência do entrevistado, por solicitação do aluno. Para a realização das entrevistas na instituição, foi solicitado espaço específico para que as entrevistas pudessem ocorrer de forma satisfatória, sendo disponibilizado pela direção da instituição um espaço reservado dentro da Biblioteca, realizado com agendamento prévio. Desta forma o quadro abaixo indica o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 6: Perfil dos alunos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	GÊNERO	IDADE	DEFICIÊNCIA VISUAL	ATIVIDADES NA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CORAL
P1	M	43	Baixa visão	Psicologia e coral	Dez (10) anos
P2	M	55	Cego	Educação física, informática e coral	Três (03) anos
P3	F	51	Cego	Psicologia, educação física e coral.	Nove (09) anos
P4	M	32	Cego	Educação física, música, psicologia, e Braille	Dois (02) anos
P5	F	47	Baixa visão	Coral, informática e Braille	Oito (08) anos
P6	F	55	Baixa visão	Informática, Orientação e Mobilidade, Coral, comunicação e Braille	Dois (02) anos
P7	F	46	Cego	Educação física, coral, arte e Atividade da Vida Diária-AVD	Dois (02) anos
P8	M	60	Baixa visão	Informática, Psicologia, Educação física e Música (coral)	Dois (02) anos
P9	M	30	Cego	Coral, Informática e Educação física	Nove (09) anos

Fonte: Pesquisa de Campo – Setembro de 2011.

O quadro acima demonstra que os participantes da pesquisa são todos deficientes visuais, sendo que cinco (05) são Cegos e quatro (04) tem Baixa Visão. Quanto ao gênero, são cinco (05) do sexo masculino e quatro (04) do sexo feminino. Os participantes, segundo o quadro, perfazem uma temporalidade de atuação no coral que indicam os mais novatos como dois (02) anos de participação até os mais antigos que já participam do coral há dez (10) anos. O conjunto de participantes constitui-se, portanto, de um grupo que se enquadra no perfil determinado para a pesquisa, possibilitando diversos olhares sobre o fenômeno em foco.

Percebe-se ainda que todos os alunos participam de outras atividades na UEES JAA. O Coral não é, portanto, a única atividade desenvolvida pelos educandos, sendo que, dos alunos entrevistados, apenas três (03) alunos (P4, P5 e P6) participam paralelamente do coral e do estudo do Código Braille. Nenhum deles, porém, estuda a Musicografia Braille paralelamente ao estudo do coral.

A entrevista com a educadora musical ocorreu nos dias dezesseis (16) e dezessete (17) de Novembro de 2011, na sala de música na UEES JAA. Este espaço foi indicado pela professora como sendo, para ela, o melhor local para a realização da entrevista. A entrevista foi satisfatória e transcorreu dentro da normalidade. O quadro a seguir mostra-nos o perfil desse profissional que atua na área de música.

Quadro 7: Perfil do professor participante da pesquisa

SUJEITO	GÊNERO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	ATIVIDADES NA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CORAL
P10	F	Professora de música	Educação artística com Habilitação em música e Pós-graduação (Especialização) em educação inclusiva	Professora de educação musical incluindo: Musicografia Braille, Musicalização infantil e Canto Coral adulto	Nove (09) anos

Fonte: Pesquisa de Campo - Setembro de 2011.

O quadro acima demonstra que a educação musical na UEES JAA dispõe de apenas um profissional para atuar na área da música. No entanto este profissional tem formação na área da música, não em graduação ou bacharelado, mas com habilitação em música. Assim como formação especializada na área da Educação Especial, sendo um especialista em educação inclusiva. Trata-se de um profissional com experiência de quase uma década de atuação no canto coral da Unidade e que atua em diversas áreas específicas para a educação musical de alunos com Deficiência Visual na UEES JAA. Desta forma, este profissional

revela-se como de grande importância para a compreensão da educação musical desenvolvida na instituição por meio do canto coral.

Uma vez caracterizada a Instituição onde foi realizada a pesquisa e os atores sociais que participaram da pesquisa, procede-se agora a especificação dos eixos da pesquisa a partir dos objetivos específicos como forma de comunicação dos dados coletados nas entrevistas e nas observações realizadas no Canto Coral.

4.1.3 A perspectiva inclusiva no atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral

Com o intento de caracterizar a perspectiva inclusiva na UEES JAA relativa ao atendimento de alunos com Deficiência Visual no canto coral, propôs-se um conjunto de questões direcionadas para os alunos do coral e a educadora musical, no sentido de apreender as várias representações acerca da participação dos alunos na educação musical em um contexto de educação especializada que se vincula à política de educação especial no Brasil. Neste sentido, partiu-se das seguintes questões: (A) O que representa para você, enquanto pessoa com Deficiência Visual, ser membro do Coral Cantarte na UEES JAA? (B) Qual a função da música no processo de inclusão escolar? (C) O que mudou em sua vida após a participação no grupo coral? (D) Em sua opinião, o que representa o Coral Cantarte para a UEES JAA?

Seguindo o processo de categorização que emergiu das respostas, organizaram-se os dados em torno de dois (02) temas principais: (A) Relação do aluno com o coral e (B) A relação do coral com o ensino regular, em que se procura caracterizar a perspectiva da educação inclusiva na prática do coral. Neste contexto, a participação do aluno com Deficiência Visual no Coral Cantarte aponta para um processo que tem produzido relações positivas, afetuosas e prazerosas de inserção do aluno no contexto da educação musical. Estas relações manifestam formas específicas de percepção do aluno com a área do canto e as influências que a atividade musical, da forma como vem sendo concebida, tem desenvolvido neste aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim, considerando os dados produzidos na pesquisa, focalizou-se a organização desses dados na identificação da relação do aluno com o coral, incluindo as representações que permitiram explicitar a natureza dessa relação e das características do coral, bem como as representações acerca do conceito de inclusão. Partiu-se também da compreensão das múltiplas formas de percepção da relação do aluno com o ensino regular, situando o sentido atribuído entre a dinâmica do coral, como atividade desenvolvida em uma instituição

especializada em educação de Deficientes Visuais, caracterizada como uma modalidade de educação, e o ensino regular, constituído em níveis educacionais na educação Básica. Desta forma, buscou-se caracterizar a perspectiva da educação inclusiva em ambiente especializado de educação musical.

4.1.3.1 Relação do aluno com o coral

A sensação de bem estar constitui uma dimensão forte da relação estabelecida entre os alunos com Deficiência Visual e o Coral Cantarte, neste sentido, as significações estabelecidas pelo aluno com Deficiência Visual, relativas à sua participação no coral, centram-se na compreensão de que as atividades ligadas ao canto coral estão permeadas por processos afetivos intensos que permitem a generalização do ato de gostar e a declaração mais profunda do ato de amar, tornando, inclusive, as atividades musicais preferidas em relação a outras atividades. Paralelamente à declaração de amor pelo coral, imiscui-se da sensação de prazer, que torna o âmbito de sua atuação uma experiência agradável e, portanto, recomendável para outras pessoas.

As referências sobre a participação do aluno com Deficiência Visual na educação musical desenvolvida na UEES JAA, especificamente no Coral Cantarte, indicam uma atuação da música como agente desencadeador de formação significativa destes alunos, considerando o conjunto de necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência. A atuação da educação musical, no entanto, agrega significados que manifestam uma forma de vivência específica de perceber e atuar sobre questões geradas pela Deficiência Visual, implicadas em reestruturação da dimensão psicológica e social dos educandos.

Neste contexto, a participação do aluno com Deficiência Visual no coral tem provocado um conjunto de mudanças de caráter socializador e comunicativo, com impacto positivo nas formas de comportamento destes alunos. Assim, demarca-se o coral como um elemento que passa a desencadear a alteração de padrões de comportamento que determinavam a relação do deficiente visual com sua deficiência geralmente marcada por um caráter negativo, criando novas possibilidades de relacionamento com a Deficiência Visual. O quadro abaixo, organizado a partir dos depoimentos e das categorias que emergiram, indica algumas mudanças decorrentes da participação do aluno no coral com impacto na dimensão psicológica e nos processos de socialização destes alunos.

Quadro 8: Mudanças desencadeadas pela participação no coral

PROCESSO DE MUDANÇAS			
ANTES DO CORAL	CONCEITOS ASSOCIADOS	NO CORAL	CONCEITOS ASSOCIADOS
Pouca comunicação	- Timidez - Calado - Sem diálogo - Não falava bem - Não falava com as pessoas	Estado comunicativo	- “Fiquei mais solto”. - “Soltei a voz”. - “Tenho mais diálogo”. - “Meu Português ficou mais bonito”. - “Falo melhor”. - “Falo mais com as pessoas”.
Sentimento de inutilidade	- Sem ocupação - Inválido - Ocioso	Sentimento de utilidade	- “Aqui estou aprendendo”. - “A pessoa sabe que pode fazer alguma coisa” (refere-se à participação no coral). - “A pessoa se sente útil”. - “Se sentem mais úteis se apresentando”.
Pouco contato social	- Relativo isolamento	Socialização	- “Nos ajudamos uns aos outros”. - “Temos um entrosamento juntos”. - “É uma participação em conjunto”. - “Temos mais participação” - “O Coral é um dos pilares do Álvares, por que reúne grupos”
Pouco crescimento pessoal	- Sem oportunidade para desenvolver-se	Crescimento pessoal	- “Abriu a mente, me deu mais inteligência”. - “Eu pude expandir”. - “A gente cresce, melhora a audição, respira melhor”. - “Eu ficava perdida dentro de mim”. - “Eu procuro em casa trabalhar a minha voz” (Superação de desafios educacionais).

Fonte: Entrevistas/2011.

Como podemos observar, uma das mudanças surgidas desta relação do aluno com a música está relacionada diretamente com o desenvolvimento da capacidade comunicativa destes alunos. Neste sentido, para alguns alunos, a Deficiência Visual significou a imersão em um estado de relativa ausência de comunicação no qual predomina o comportamento de estar fechado em si mesmo, calado, sem oportunidade de exercer o diálogo, em um estado de timidez.

A participação no coral provoca uma alteração desse estado de timidez por possibilitar o exercício da comunicação por meio do contato social inerente à atividade de

educação musical. A participação na música cria, portanto, um contexto que propicia o processo comunicativo através do qual o diálogo passa a ser inseparável da dinâmica educacional, acenando para uma melhoria qualitativa do uso da linguagem e de seu desempenho, possibilitando a superação da timidez. Os depoimentos a seguir reforçam estas afirmações.

Antigamente eu conversava com a pessoa e não tinha como responder, porque eu estava fechado, não tinha diálogo. A música abriu a minha mente. O meu português ficou mais bonito (P8 - Aluno).

Eu melhorei muito porque eu era super tímida. Eu não era de falar com as pessoas, pelo fato de não enxergar (P5 - Aluno).

Este processo de desenvolvimento comunicativo relaciona-se diretamente com a natureza da atividade pedagógica desenvolvida no Coral Cantarte na medida em que tal atividade implica na dinamização das relações sociais por ser um espaço de convívio e interação social. Neste cenário, o coral é o campo onde se tem oportunidades de participação coletiva entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, constituindo-se em uma dinâmica de cooperação e entrosamento. O coral torna-se, por estas características, e as especificidades de sua forma de trabalho, um espaço de importância fundamental para o processo de integração social dos alunos com Deficiência Visual, que passam a sentir-se fazendo parte de algo, da sociedade.

Esta dimensão de socialização propiciada pelas atividades musicais na área do canto coral faz o Coral Cantarte ser percebido como uma das colunas de sustentação institucional, diferenciando-se das demais atividades por sua característica socializadora. É o que podemos observar no relato seguinte.

O coral é um dos pilares do Álvares: a música que liga tudo, instrumentos e cantar. É um dos pilares do Álvares com certeza porque reúne grupos. Entrosamo-nos com as pessoas, porque nas outras atividades são quarenta e cinco (45) minutos para cada um e no coral, mesmo que seja uma hora, estamos todos juntos (P5 - Aluno).

Outrossim, o coral como espaço de socialização e comunicação cria condições para o crescimento pessoal dos alunos, uma vez que permite algumas conquistas importantes para o indivíduo. Neste sentido possibilita: (A) Autoconhecimento que se manifesta na procura por si mesmo, em compreender-se; (B) Na melhoria da saúde vocal e auditiva a partir do aprimoramento constante destes elementos pelo ato de cantar; (C) Superação de desafios

educacionais colocados no processo de aprendizagem musical; e (D) Aprimoramento da inteligência.

Tratam-se, portanto, de movimentos positivos interligados que possibilitam uma dinamização do desenvolvimento pessoal saudável, remetendo a uma idéia de equilíbrio. Se por um lado este desenvolvimento pessoal baseia-se em estruturas práticas manifestas na realidade dos alunos, por outro, a projeção nos remete à dimensão do desejo de alcançar metas que materializem sonhos e fantasias sobre si mesmo como cantor, pela conquista de espaços que signifiquem novos vôos, mais altos e ousados de profissionalização e fama. Neste sentido, em um relato (P8) diz-se que se quer “progredir [...] ser um cantor, um tenor, queria aparecer na vida, ser um cara famoso” (P8 - Aluno).

A relação do aluno com o Coral Cantarte tem, neste campo musical, um mecanismo que impulsiona a passagem do sentimento de inutilidade, gerada pela condição de deficiente, e baseada em uma realidade em que predominam a ociosidade, a desocupação e a sensação de invalidez, para o sentimento de utilidade, gerada pela participação no coral e baseada nas atividades de aprendizagem musical e nas apresentações, demarcando processos de ruptura com visões preconceituosas acerca da Deficiência Visual, presente em outros e em si mesmo. Significa, portanto, a possibilidade de recomeço ancorado na perspectiva de nova vida pelo sentimento de utilidade.

Quando os alunos se apresentam externamente eles ficam maravilhosos. Se sentem muito mais úteis se apresentando [...] Eles, apesar das dificuldades da Deficiência Visual, sentem-se úteis e por se sentir útil a pessoa fica muito feliz. Traz felicidade se sentir útil (P10 - Professor).

O contato com a música no Canto Coral pode ser interpretado como um elemento que surge em função da deficiência. Neste sentido, se por um lado a Deficiência Visual está ligada a criação de determinadas limitações geradas a partir de sua natureza, por outro, a presença desta deficiência faz eclodir novas possibilidades. Dessa forma o coral é representado como agente que possibilita novas experiências, oportunizando a experimentação de espaço lúdico de aprendizado musical, espaço inovador onde o Deficiente Visual pode vivenciar o aprendizado musical considerando suas necessidades, pois

Quando a pessoa se impressiona com a deficiência é a pior coisa que tem. Fecham-se as portas do mundo, os amigos se afastam, é o que se pensa, mas é o contrário. Muitas portas se abrem, os amigos se aproximam e então é bom (P2 - Aluno).

Para os alunos do coral é uma descoberta, eles cantam, soltam-se, brincam, aprendem, se solidarizam. O mediador disso aqui no setor é a música (P10 - Professor).

Juntamente com estes sentidos e mudanças que estão mais ligados a um processo de socialização de forma geral, decorrentes da participação do aluno com Deficiência Visual no Coral Cantarte, podemos identificar um grupo de mudanças que sinalizam uma dimensão terapêutica relativamente expressiva na prática do coral. O quadro abaixo demonstra tal afirmação:

Quadro 9: Mudanças de caráter terapêutico pela participação no coral

MUDANÇAS COM DIMENSÃO TERAPÊUTICA	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Autoconfiança	- “Nas apresentações eu sinto-me seguro no que cantamos” (P1).
Alívio mental	- “Fiquei tranquilo mentalmente por que quando se perde a visão tem aquele choque emocional” (P2). - “Qualquer problema que eu tenho eu começo a cantar” (P8). - “A música nos traz um relaxamento da alma” (P2). - “A música acalma e relaxa” (P4).
Autocontrole	- “Eu era o tipo da pessoa que falava muito alto” (P3). - “Passei a ser menos rebelde” (P9).
Concentração	- “Fica focado na música e não penso nos problemas” (P4).

Fonte: Entrevistas/2011.

O quadro nos mostra a influência positiva que a educação musical tem sobre os alunos no sentido da alteração e redefinição de comportamentos, impactando a dimensão psicológica e a relação com a Deficiência Visual. Neste sentido percebemos que a música atua diretamente na superação do choque emocional gerado pela Deficiência Visual, fazendo com que a pessoa passe a lidar com mais naturalidade com a deficiência. Da mesma forma a música agrega o valor que possibilita a resolução de problemas, ou seja, passa a ser uma ferramenta com que se lida no cotidiano para se situar melhor na vida (P8).

Em outras referências (P3 e P9) a música é percebida como um elemento que possibilita mudanças na forma de ser consigo e com os outros, por meio do autocontrole. Além do que a música torna-se um instrumento que gera experiências na qual o aluno pode manifestar sua concentração. Desta forma a participação produz mudança no estado de espírito no sentido de experimentar sensação de segurança e de alegria na qual a música é entendida como inclusão por ser terapêutica, ou seja, por possibilitar ao Deficiente Visual a aceitação da deficiência. Compreende-se que este processo produz um efeito indireto na participação do aluno no ensino regular já que estas mudanças tornam possível um desenvolvimento mais equilibrado.

Já vimos que para Louro (2006), muitas instituições que trabalham com música na educação de pessoas com deficiência, têm “objetivos terapêuticos ou sociais”. Podemos perceber no quadro acima o quanto a atividade do coral tem-se relacionado com a dimensão terapêutica em música, mesmo não sendo esse o objetivo da instituição. É importante lembrar que musicoterapia, enquanto uma modalidade de Arteterapia, é diferente de educação musical.

Uma definição típica de musicoterapia geralmente parte do ponto em que a mesma consiste numa profissão de tratamento onde o terapeuta usa a música como instrumento ou meio de expressão a fim de iniciar alguma mudança ou processo de crescimento direcionados ao bem-estar pessoal, adaptação social, crescimento adicional ou outros itens (RUUD, 1990, p. 14).

Neste cenário de análise podemos observar o quanto a vivência no grupo coral tem atuado na modificação pessoal do aluno com Deficiência Visual, configurando a presença de um princípio de musicoterapia em ambiente educacional especializado. No entanto, sem que se pretenda desenvolver musicoterapia. Tal fato deve-se muito mais pelas características da música, pois segundo Koellreutter (apud Louro, 2009, p. 01) “a música trabalha a concentração, a autodisciplina, a capacidade analítica, o desembaraço, a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória, a sensibilidade e os valores qualitativos”, ou seja, a música tem o poder de integrar o ser humano.

Neste contexto, as referências dos participantes da pesquisa ao conceito de inclusão remetem a múltiplos sentidos atribuídos a este termo, que nada mais são do que a projeção dos sentidos relativos à participação dos alunos no coral, ou seja, à natureza da educação musical da forma como é vivida e percebida pelos participantes manifesta no conceito de inclusão. Assim, distribuem-se as referências ao conceito de inclusão da seguinte forma:

- (A) Divulgação institucional: O conceito de inclusão torna-se sinônimo de divulgação da escola materializado nas apresentações formais do grupo coral, geralmente em espaços externos a instituição, ou seja, divulgar a instituição é ser incluído (P9);
- (B) Inserção social: O sentido de inclusão relaciona-se à participação do aluno em um grupo social, neste caso o coral, como espaço de relacionamento interpessoal. O coral cria a possibilidade da participação social, assumindo compromissos (P10);
- (C) Participação nas apresentações: As apresentações do coral incluem e demonstram essa inclusão do Deficiente Visual para a sociedade em detrimento de pensamentos que apontam a exclusão dos mesmos (P8);

(D) Música como inclusão: O acesso à educação musical por si só é entendida como inclusão (P3);

(E) Desenvolvimento pessoal: Está ligada a oportunidade presente na educação que possibilita o desenvolvimento de capacidades desconhecidas, que não se pensava ter (P9).

Neste contexto o oposto a perspectiva de inclusão social, ou seja, a exclusão social materializa-se na medida em que o coral não se faz presente como legítimo representante da UEES JAA e da causa do Deficiente Visual nos eventos em que está em pauta a questão da deficiência. Inclusão neste sentido seria a representação institucional do Deficiente Visual nestes eventos, compondo juntamente com movimentos sociais ligados à luta em prol das pessoas com deficiência. Além destes sentidos relacionados à inclusão, pode-se mencionar que um aluno (P1) informou não saber o que seja inclusão.

Como podemos observar, os sentidos em torno dos quais os participantes da pesquisa representam a inclusão (divulgação institucional, inserção social, participação nas apresentações, música como inclusão e desenvolvimento pessoal) mantêm relação direta com a natureza da relação manifesta entre o aluno e o coral (comunicação, socialização, sentimento de utilidade, crescimento pessoal). Assim sendo, o termo inclusão aproxima-se da definição de Sartoretto (2007, p. 81) em que incluir é sinônimo de “fazer parte, pertencer”, estando muito mais ligado à inclusão social como fazendo parte de uma atividade social, do que no sentido da inclusão escolar como um direito da pessoa com deficiência de participar da escolarização comum com qualidade de acesso e permanência. A relação com o ensino regular será descrita a seguir.

4.1.3.2 Relação do coral com o ensino regular

Para compreender a relação estabelecida entre o atendimento musical especializado de alunos com Deficiência Visual, ofertado por meio da participação no Coral Cantarte, e o ensino regular, passemos a analisar as dimensões desta relação a partir do tipo de vínculo do aluno com a escola comum por meio dos relatos dos alunos participantes. Já vimos em nossa abordagem teórica sobre essa relação, na perspectiva da educação inclusiva, que a educação especial não substitui a escola comum e, sim, tem a função de complementar a escola regular.

Neste cenário, no geral, as relações estabelecidas entre as atividades ligadas ao canto coral e o ensino regular manifestam múltiplas possibilidades na qual a perspectiva inclusiva caminha paralelamente a perspectivas não inclusivas de educação especial, em um contexto que aponta para um processo de transição paradigmática na instituição. A análise da relação

do aluno com o ensino comum indica que apenas um (01) entrevistado freqüenta escola regular em paralelo à participação no coral e, mesmo assim, não tem atividades de música no ensino regular. Dentre os outros, quatro (04) já concluíram o estudo na educação Básica sendo que um (01) já fez faculdade e atualmente é aposentado, dois (02) querem prestar vestibular e o outro já concluiu o Ensino Médio. Os outros quatro (04) não concluíram a educação Básica e desistiram de estudar em função de problemas e barreiras ligados à Deficiência Visual.

Desta forma os dados revelam três dimensões principais que marcam a relação do aluno que freqüenta o coral na UEES JAA com o ensino regular, com implicações diferenciadas para o conceito de inclusão escolar. Assim temos:

(A) Matrícula paralela no coral e no ensino regular: Nesta dimensão as atividades do canto coral e as atividades educacionais da escola regular aparecem coexistindo distintamente sem nenhuma relação funcional direta, ou seja, a atividade realizada no grupo canto coral não mantém relação direta com as disciplinas do ensino regular na medida em que o sujeito não tem a disciplina de música na escola. Conforme o depoimento seguinte:

Estou fazendo o terceiro ano na escola regular. A atividade desenvolvida no coral não tem nenhuma relação com as atividades da escola regular, porque lá é só escola mesmo. Nessa escola tem atividades de música, mas estão focalizadas na parte instrumental. As pessoas que participam são para tocar o instrumento. Ainda não entrei porque não tenho tempo (P9 - Aluno).

Para Alves et al (2006, p. 13), o “Atendimento Educacional Especializado constitui a parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”. Neste sentido, mesmo não existindo a disciplina de música na escola regular, se entendermos “suplemento” de acordo com Bueno (1986, p.1087), como “aquilo que serve para suprir; o que se dá a mais; parte que se junta ao todo para ampliar, esclarecer e aperfeiçoar”, pode-se considerar que a atividade musical desenvolvida na UEES JAA tem um papel coerente com a educação inclusiva deste aluno, e neste caso, a perspectiva da inclusão aparece materializada na inclusão escolar. Esta relação deverá ser alterada e dinamizada, provavelmente, com a progressiva obrigatoriedade do ensino de música na escola comum, a que já nos referimos.

(B) Alunos que se evadiram do ensino regular: trata-se de alunos que freqüentam o grupo coral, mas por problemas ligados à deficiência foram desistindo desta modalidade de ensino para a qual o retorno está ligado à eliminação de barreiras específicas, como o não domínio do Código Braille e ausência de autonomia relativa a mobilidade e locomoção, assim como

horário adequado para freqüentar a escola regular. Neste contexto as atividades do coral existem sem nenhuma relação com o ensino regular e coexistindo com a presença de barreiras que impedem a inclusão escolar dos alunos, e que, como atividade específica, raramente poderia contribuir para a remoção de tais barreiras. Neste caso, tais atividades acabam desenvolvendo uma função compensatória, no sentido de que a freqüência no coral pode criar a ideia de que não se está fora da escola. Os depoimentos seguintes ilustram estas afirmações.

Ainda não terminei o ensino médio e não estou estudando porque ainda não ando sozinha. Tenho que ter um acompanhante e tenho dificuldade para consegui-lo. Fiz todo o ensino fundamental e comecei o ensino médio até o segundo ano. Parei porque estudava à noite e, na época, eu trabalhava muito e tinha dificuldade para chegar à escola. Faz muito tempo que parei. Eu tinha vontade de acabar o ensino médio. Ainda não fui porque ainda não consegui sair da bengala. Ainda estou insegura para sair sozinha, ainda não fui autorizada, a professora ainda não liberou (P6 - Aluno).

Eu parei de estudar na escola regular na terceira etapa: quinta e sexta, por causa da vista que cansava e porque não sabia o Braille. Quer dizer, eu só vou estudar quando aprender o Braille (P1 - Aluno).

Na perspectiva da educação inclusiva, a instituição que abriga este tipo de situação, deve manifestar o compromisso de atuar no sentido de criar condições para a remoção das barreiras que impedem os alunos de freqüentar a escola regular, pois

A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a freqüência desses alunos às turmas comuns do ensino regular. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior (FAVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29).

Em uma situação como esta, em que alunos adultos estão impedidos, por força da deficiência, de freqüentar a escola comum, a instituição educacional, para garantir o direito de todos à educação, e a efetiva inclusão dos alunos, tem o papel de intervir para alterar esta situação, pois

Para adultos e adolescentes maiores de 14 anos que não estiverem aptos a freqüentar o ensino médio: além dos cursos profissionalizantes e outros oferecidos, as instituições especializadas devem incentivar as matrículas desses alunos em instituições regulares de educação profissional, realizar convênios com cursos profissionalizantes e/ ou para educação de jovens e adultos, de forma a possibilitar sua inclusão social e escolar, podendo oferecer, como complemento, o Atendimento Educacional Especializado que se fizer necessário em cada caso (FAVERO; PANTOJA & MANTOAN, 2007, p. 33).

Considerando o discurso do aluno citado anteriormente (P6), no qual se afirma que precisa primeiro desenvolver a capacidade de se locomover e que para isso estuda, na instituição, técnicas de Mobilidade e orientação (bengala), e que só retornará para a escola regular quando for liberado pela professora da educação especial, podemos identificar um princípio vinculado ao paradigma da integração, na medida em que,

O ensino especial, na perspectiva da integração, não complementa, mas substitui o ensino comum para pessoas com deficiência, até que estejam 'prontas' para o acesso e/ou retorno às salas de aulas do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.97).

Conclui-se que essa relação na qual o aluno desistiu do ensino regular devido a existência de barreiras ligadas a sua deficiência, e que mesmo assim está freqüentando o ensino especial, por meio da participação no grupo coral, não corrobora para a inclusão escolar destes alunos, ou seja, a perspectiva inclusiva torna-se muito limitada em função da presença de princípios do paradigma da integração.

(C) Alunos que concluíram a educação Básica: A possibilidade de relacionamento com a educação regular é nula na medida em que os alunos já concluíram a educação Básica. Neste sentido, as atividades do coral existem como atividades pós-educação Básica, ou pós-regular, com total independência do ensino regular. Caracteriza-se, por este motivo, muito mais como inclusão social no sentido de fazer parte de um ambiente social.

As três dimensões elencadas permitem a inferência que caracteriza a relação do atendimento especializado com o ensino regular pautado em múltiplas formas de expressão contraditória que abrigam elementos de velhos e novos paradigmas, ou seja, a perspectiva inclusiva em ascensão e a herança integracionista em desagregação. Neste contexto, observa-se um relativo distanciamento das atividades do coral com o ensino regular no sentido de que o coral é uma atividade perene que admite a entrada de pessoas com Deficiência Visual independentemente de sua escolaridade. Desta maneira, o enquadramento teórico da atividade musical como um Atendimento Educacional Especializado à luz do paradigma da educação inclusiva, torna-se bastante limitado no sentido em que a natureza de complemento, apoio ou suplemento tem um papel muito tímido, encontrando pouca ressonância na natureza da atividade do coral. No entanto, na primeira dimensão, o atendimento musical especializado deixa margem para sua natureza suplementar enquanto uma possibilidade do AEE.

A fragilidade dessa relação entre a educação especializada e a escola regular no campo da música pode ser interpretada em função de que a música manteve uma presença

marcante na tradição da educação dos Deficientes Visuais. Por outro lado, como já demonstrado no capítulo teórico, a música não tinha, até recentemente, uma definição clara no ensino regular, o que fez com que o estudo musical nas instituições especializadas não mantivesse relação com a música no ensino comum. Além disso, a Educação Especial, durante muito tempo, substituiu a escola comum.

4.2 DESCRIÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS MUSICAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Com o objetivo de descrever as especificidades dos processos pedagógicos musicais no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual, propuseram-se algumas questões a serem vinculadas nas entrevistas com os participantes que serviriam de orientação para a coleta de dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem da educação musical desenvolvida no canto coral na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA). As questões foram as seguintes: (A) Fale sobre como tem sido sua experiência de estudo da música no Coral Cantarte; (B) Discorra sobre como são realizadas as aulas de música no Coral Cantarte; (C) Qual o repertório utilizado para as apresentações musicais?; (D) Fale sobre os recursos utilizados para desenvolver as atividades musicais no Coral Cantarte; e (E) Diga o que você pensa sobre o suporte para desenvolver as atividades do Coral Cantarte na UEES JAA.

Consideram-se também como materiais para a análise, os dados das observações acerca do processo de ensino e aprendizagem do Coral Cantarte e dos recursos disponíveis, a partir dos seguintes tópicos: (A) Espaço disponível destinado a educação musical; (B) Recursos materiais e humanos disponíveis; (C) Instrumentos e recursos metodológicos utilizados pelo professor; e (D) Repertório utilizado no coral. Estes dados permitem a realização de descrição acerca das especificidades pedagógicas da educação musical relacionada ao canto coral de acordo com o que segue.

4.2.1 Especificidades dos processos pedagógicos musicais no canto coral

A partir dos dados coletados foram organizadas as informações de acordo com as categorias que emergiram e que foram reagrupadas, considerando as especificidades do processo pedagógico do Coral Cantarte ligadas ao trabalho com alunos com Deficiência Visual. Neste sentido, focaliza-se nos seguintes temas: (A) Recursos e apoio institucional; (B)

Estratégias de abordagem multi sensorial que inclui as dimensões auditiva, visual e tátil-cinestésica; (C) Estudo parte por parte e o processo de repetição e memorização; (D) Regência rítmica sensitiva; e (E) Repertório.

4.2.1.1 Recursos e apoio institucional

O Coral Cantarte, como uma atividade formal desenvolvida por uma instituição da rede pública de ensino do Estado do Pará, a UEES JAA, tem seu desenvolvimento ligado à dinâmica desta instituição da qual faz parte, tendo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) como instituição mantenedora a que está diretamente vinculada.

Observa-se que o coral dispõe de espaço e recursos humanos para o seu funcionamento, compreendendo um conjunto de recursos materiais que estão à sua disposição e sobre os quais os participantes da pesquisa manifestam sua percepção. Neste processo percebe-se que há muito que avançar para que o coral possa ter à sua disposição os recursos considerados como adequados para a sua existência satisfatória. Assim, de acordo com as referências das entrevistas e das observações, e considerando que, segundo Piletti (2006, p.151) “não há uma classificação de recursos universalmente aceita”, propõe-se o seguinte quadro com os recursos disponíveis no Coral Cantarte:

Quadro 10: Recursos disponíveis

TIPOLOGIA	DESCRIÇÃO
Espaço físico	Sala de música
Instrumentos	Piano, teclado elétrico, violão, guitarra, instrumentos pequenos de percussão
Equipamentos	Poltronas, cadeiras, armário, ar-condicionado, caixa amplificada, ventilador, suporte para partitura, máquina braille.
Material pedagógico	Celular (pessoal), microsystem, livros de partitura, livros diversos e CDs.
Recursos humanos	Professor com habilitação em Música e especialização em Educação Inclusiva

Fonte: Pesquisa de campo/2011.

O espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do coral na UEES JAA é a “Sala de música”. Neste ambiente ficam os instrumentos, equipamentos e materiais pedagógicos disponíveis para o coral, e nele se desenvolvem os ensaios e demais atividades da educação musical. Trata-se de um espaço entendido como uma conquista recente da área da música na instituição, e por isso considerado um avanço, mas que não é reconhecido como suficiente e adequado para a realização satisfatória das atividades do coral. Nestes termos,

Hoje temos a nossa sala, pois não tínhamos sala de música. A sala de música quando cheguei não existia. O ensaio era realizado na sala de reunião, mas,

às vezes, quando estávamos ensaiando, tínhamos que sair porque precisavam da sala para reunião. Então ficávamos ensaiando na cozinha, ou na sala de espera. Isso aconteceu por cerca de cinco anos, mas nunca o coral deixou de ensaiar. Às vezes o ensaio acontecia em alguma sala que estava sem professor, sem aluno. Então essa sala foi um ganho (P10 - Professor).

A sala de música está associada, na percepção dos participantes da pesquisa, a alguns problemas que configuram o espaço físico como pouco adequado a adaptado. Trata-se do entendimento de que este espaço formal é pouco confortável e saudável, sendo inapropriado por ser um ambiente abafado, quente, com pouca ventilação, pois não tem janela, somente uma porta de entrada e saída, possibilitando assim a proliferação de ácaros. Além destas questões, o espaço é considerado pequeno.

A sala de música é pequena. Quando vêm todos os alunos, temos que estar puxando, pegando cadeira de um lado, do outro. Fica tudo bem apertadinho, não é legal. Em minha opinião, penso que deveria ter uma sala mais ampla (P7- Aluno).

Além de uma sala mais ampla como proposta, sugere-se também a criação de um espaço específico para as apresentações, ou seja, a criação de um palco na UEES JAA, para que o coral possa se apresentar de forma mais apropriada, já que a instituição não dispõe de espaço para as apresentações do coral. Outro problema relacionado à sala de música configura-se como uma barreira para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em função da natureza da Deficiência Visual. Trata-se do telhado, pois como a sala não tem forro, quando chove, o barulho da água provoca uma sonoridade desconfortável em que a audição torna-se difícil. Um aluno (P3) reforça essa questão, enfatizando que quando chove a aula tem que ser interrompida por causa do barulho, pelo fato de que o Deficiente Visual usa muito a audição, que é prejudicada.

Os instrumentos disponíveis para o coral ficam na sala de música. Estes instrumentos, do ponto de vista quantitativo, são considerados insatisfatórios, se enfatizando que seria preciso realizar novas aquisições para ampliar a variedade instrumental. Qualitativamente, considera-se o conjunto de instrumentos precários. Os principais instrumentos utilizados são o piano, que, além de ser antigo, está desafinado, precisando de manutenção, e o teclado elétrico que também é antigo e precisa ser trocado. Esta precariedade instrumental caracteriza-se como uma situação avaliada como desagradável.

Os materiais pedagógicos comportam elementos que são de uso pessoal, como o celular e o CD, que são usados como apoio ao estudo das músicas, que nesse sentido sinaliza um avanço recente, e se dá muito mais pela evolução tecnológica do que por investimento

institucional. O microssistema como um recurso auditivo usado coletivamente na escuta das músicas em sala de aula, mas que é propriedade da professora. Busca-se a aquisição de um computador para que se possa introduzir o estudo do software Musibaille, mas este equipamento ainda não foi disponibilizado, ou seja, a implantação de uma nova ferramenta no campo da escrita em Braille depende da disponibilização de um computador que ainda não foi providenciado. Os equipamentos disponíveis na sala são básicos para atuar sobre a climatização do ambiente, para acomodação dos alunos e professora, e para o apoio pedagógico.

Com relação aos processos de aquisição dos recursos para o coral, professor e alunos têm cumprido o papel de provedores de recursos materiais que, oficialmente, deveria ser de responsabilidade da instituição. Embora se reconheça a importância dos recursos, a responsabilidade de aquisição destes recursos e sua utilização fica condicionada às possibilidades dos alunos e da professora. Diante das necessidades materiais, a professora e os alunos discutem a possibilidade de aquisição alternativa dos itens com seus próprios recursos. O custeio de CDs, roupas, fotografias, também fica por conta da professora e dos alunos, sendo que, o CD matriz é adquirido pela professora e os alunos custeiam as cópias individuais. O processo de preparação dos CDs, às vezes, é um pouco demorado, pois sua aquisição é de responsabilidade dos alunos e a gravação geralmente feita pela professora. O depoimento seguinte ilustra esta questão.

Queimando uma resistência o professor tem que tirar do bolso para comprar o material que queimou, danificou. Quer dizer, de recursos aqui somente do bolso do professor. Inclusive uma vez tive que comprar uma resistência para o coral. Quer dizer, o colégio não pagava nada disso. Queimou, temos que dar um jeito e comprar (P2 - Aluno).

No entanto, um depoimento (P10), enfatiza que se tem evitado envolver os alunos nas contribuições referentes a aquisição de recursos, já que as experiências anteriores neste sentido não foram exitosas. As apresentações musicais são também alvo de reflexões na medida em se manifesta a necessidade de organizá-las com condições mais adequadas para que as mesmas possam ocorrer com tranquilidade, sem que se precise cancelar por determinados imprevistos. Nesta direção apontam-se alguns cuidados que precisam ser tomados e assegurados para garantir a melhoria da organização das apresentações.

(A) Condução: A condução constitui-se numa incerteza. Diante disso, em todas as apresentações externas deveria ter condução que garantisse o deslocamento de ida e volta dos

coristas para o local de realização do evento, já que além das apresentações não serem pagas é difícil a locomoção do Deficiente Visual (P3).

(B) Divulgação das apresentações: Há necessidade de mais divulgação, por meio da mídia, para implementar a comunicação com a sociedade no sentido de fazer com que as apresentações do coral tornem-se conhecidas, assim como ocorre com outros grupos musicais, inclusive de pessoas com deficiência (P7).

(C) Imprevistos nas apresentações: Trata-se do fato de que algumas apresentações deixam de acontecer em função da ocorrência de determinados problemas. Como exemplo, enfatiza-se que durante o período em que a UEES JAA passou por uma reforma (Abril a Setembro de 2011) não ocorrerão apresentações do coral (P4).

Desta forma constata-se que o apoio institucional apresenta-se para o coral como carecendo de um aprimoramento que consiga assegurar as condições necessárias para que a educação musical possa ocorrer com condições de trabalho e de estudo, garantindo mais qualidade no processo educativo. Neste sentido, existe uma inversão de papéis onde o educador e os alunos passam a desenvolver o papel institucional de provedores dos recursos necessários para o coral, quando a instituição é que deveria assumir esse papel diretamente ou procurando convênios ou mesmo patrocínios para suprir as necessidades do coral.

Pelo que se vê, percebe-se que o coral precisa de mais apoio. Não sei se do colégio ou de outra entidade, por meio de um patrocínio. Porque se quer comprar um uniforme o aluno tem que tirar do bolso, [...] tem que pagar. Então, digo que é preciso buscar convênios, patrocínios (P2- Aluno).

A recorrente interrupção dos atendimentos no coral, por algum motivo, como no caso da suspensão das aulas para que fosse realizada uma reforma geral no prédio da instituição, é interpretada como um problema que precisa ser resolvido. Porém, embora se constate todas essas dificuldades para a operacionalização do grupo Coral Cantarte, há espaço para otimismo, pela compreensão de que os problemas não são exclusivos do coral, mas tem um sentido mais amplo no qual o processo educacional deve continuar mesmo com tais barreiras. O depoimento a seguir vem ao encontro desta afirmação:

Sou muito otimista. Vamos tentando conviver, tentando vencer apesar das barreiras. Sempre tento ver o lado bom das pessoas e das situações. Existem dificuldades? Todas as pessoas na instituição têm dificuldades, têm necessidades. Todos os setores têm necessidades (P10- Professor).

4.2.1.2 Organização pedagógica do Coral Cantarte

Afirmou-se na base teórica deste trabalho, com referência em Alves (2006) que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Deficiência Visual, manifesta características específicas decorrentes dessa deficiência, tendo como critério definidor para os alunos cegos a “utilização dos sentidos remanescentes”, que são o paladar, o tato, a audição, e, para alunos com baixa visão, a utilização de “meios visuais” que restam nestes alunos, com o auxílio de “recursos específicos”, mas não em detrimento dos outros sentidos.

A análise dos dados referentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação musical, no Coral Cantarte, permite a organização destes dados que passam a manifestar a natureza e identidade da educação de alunos com Deficiência Visual, uma vez que a forma como o coral se organiza pedagogicamente se fundamenta na utilização dos sentidos remanescentes de alunos cegos e no uso do resquício visual do aluno com baixa visão. Em sentido geral, portanto, essa experiência educacional tem nos sentidos auditivos, tátil e visual uma presença marcante no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a natureza da Deficiência Visual. As formas de trabalho que consideram estes sentidos, entretanto, não são isoladas e sim distintas, interligadas e relacionadas, compondo a especificidade do processo pedagógico.

Neste contexto, passa-se a analisar as formas como cada sentido (auditivos, tátil e visual) vem sendo relacionado à educação musical desenvolvida no coral considerando a natureza da Deficiência Visual. Neste processo, consideram-se os relatos dos participantes da pesquisa e os dados das observações dos ensaios, identificando a abrangência qualitativa das relações manifestas. Assim, organiza-se os dados do processo pedagógico do coral em torno de dois sub-temas principais também interligados: (A) Estratégias de abordagem multi sensorial²⁵; e (B) O estudo parte por parte e o processo de repetição e memorização.

No que se denomina estratégia de abordagem multi sensorial, estão presentes as várias referências às dimensões auditiva, tátil e visual, que compõe a educação musical de alunos com Deficiência Visual, considerando a natureza dessa deficiência (cegueira ou baixa

²⁵ O termo multi sensorial tem como base a assertiva de que, segundo Cobo, Rodrigues e Bueno (2003, p.129), referindo-se ao Deficiente Visual, “o desenvolvimento e, sobretudo, a aprendizagem ocorrem como resultado de uma interação na qual intervêm os sentidos”, assim como nos princípios já elencados anteriormente acerca da importância dos sentidos remanescentes para cegos e do resquício visual para alunos com baixa visão. Desta forma, o ensino e o aprendizado no coral se manifestam relacionados ao processo de interação entre estes vários sentidos.

visão) aplicada a cada sentido e os respectivos recursos e técnicas que fazem parte desta dinâmica. No estudo parte por parte ligado ao processo de repetição e memorização, relacionam-se as formas como se dão o ensino e o aprendizado das músicas do repertório do coral, situando os elementos mais importantes que estão vinculados a este contexto.

4.2.1.3 Estratégias de abordagem multi sensorial

O processo pedagógico da educação musical de alunos com Deficiência Visual caracteriza-se em torno de um conjunto de estratégias que definem a natureza da educação musical. Entende-se estratégia de acordo com Piletti (2006) como um termo que realiza “uma descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos”. Assim, no processo pedagógico percebe-se a utilização dos sentidos visual (para quem tem baixa visão e dispõe de resquício visual), auditivo e tátil de forma interligada relacionada diretamente com as características da Deficiência Visual, já que

O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultado da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório. Os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolados (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.13).

Desta forma, considerando estas peculiaridades do aluno com Deficiência Visual e de seu processo de aprendizado, descrevem-se cada uma dessas dimensões sensoriais e suas respectivas formas de manifestação no campo da educação musical, de acordo com o que segue.

4.2.1.4 Dimensão auditiva

O processo pedagógico do Coral Cantarte comporta um conjunto de práticas e procedimentos educacionais que se ancoram na utilização da audição como um campo de atuação estratégica dada a importância deste sentido em função da Deficiência Visual nos alunos do coral. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem é beneficiado em decorrência do uso de recursos e métodos canalizados para o aprendizado musical no qual a escrita musical visual ou tátil não tem um lugar significativo. Assim a dimensão do aprendizado torna-se mais vinculado à oralidade e a audição, já que, para Sá, Campos e Silva (2007, p.15) “a audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa”.

O perfil dos alunos membros do coral não se constitui por habilidades de leitura musical em Braille. O contato verbal, como oposição ao tátil pelo não domínio da Musicografia Braille, caracteriza a dimensão auditiva usada com o aluno. Neste sentido as novas tecnologias, como o CD e o Pen drive (que no coral vem substituindo o CD), compõem os recursos mais utilizados e que manifestam a natureza auditiva do aprendizado como uma ferramenta de apoio para o estudo das músicas, inclusive possibilitando o estudo em casa. A música gravada por meios eletrônicos ou analógicos, e disponibilizada em CD ou Pen drive, não deixa de ser um tipo de partitura, uma partitura sonora, ligada ao desenvolvimento tecnológico. Neste sentido,

A gravação da música é um tipo notável de notação analógica, capaz de ampliar as carências da notação simbólica habitual. Ela será utilizada como tal pela primeira vez por Bartók, em seus trabalhos sobre as canções populares, depois por todos os folcloristas que lhe sucederão e, mais tarde, pelos compositores da música concreta e eletrônica (CANDÉ, 2001, p. 172).

A tecnologia tem sido, portanto, uma aliada estratégica para o processo de educação musical dos alunos com deficiência visual, estruturando a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de forma intensa. Nessa experiência de canto, criam-se inclusive formas de cooperação entre professor e aluno, pela divisão de responsabilidades na produção dos materiais auditivos para estudo e nas responsabilidades com o aprendizado fora do espaço escolar. Nesta direção, afirma-se que

Usamos o CD para a gravação das músicas. Trazemos o CD e a professora grava em seu equipamento. Ela leva o CD e traz gravada a música com a voz que tem que ser ensaiada. Em casa escutamos e ensaiamos. Geralmente tenho os dois recursos: o celular para usar fora de casa quando estou na casa de uma amiga ou em outro lugar em que vou escutando, ou o CD que uso no quarto, na sala, para treinar a voz (P5- Aluno).

Nesse processo a escuta musical é um elemento que, apoiado na memorização, cria condições para o aprendizado musical. Aprende-se a cantar por imitação, “de ouvido”. A audição musical, por meio do aparelho de som, também compõe a dinâmica de estudo em sala de aula. Assim, cria-se um contexto em que os alunos podem desenvolver audição coletiva. O processo de aprendizagem auditiva, seja pelo uso da música gravada ou pela exposição oral do professor, é referenciado como uma opção alternativa adequada para o estudo musical, que em alguns casos é considerado melhor que a escrita musical em Braille.

4.2.1.5 Dimensão visual

As práticas pedagógicas têm-se relacionado também com a dimensão sensorial visual. Esta dimensão obviamente relaciona-se apenas no caso dos alunos que tem baixa visão e que dispõem de algum resquício visual que pode ser utilizado no processo de aprendizagem. Neste caso, o uso de recursos apropriados é o meio pelo qual o Deficiente Visual com baixa visão pode ter acesso ao conhecimento pelo aproveitamento do que lhe restou da visão.

Quando vai ter apresentação, nós cantamos a música que será apresentada. A letra no papel, a professora vai escrevendo, vai lendo. Eu não enxergo letra negra, ela dá para os outros, copia no papel e dá para cantar (P1 - Aluno).

Como se pode observar, os recursos de tipo ampliado que, segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 20), são formados por “ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas”, tem na utilização de texto com caracteres ampliados o principal elemento que auxilia o aluno no processo de memorização, mas seu uso requer certa concentração para que se possa realizar a leitura do texto com eficiência, embora isso dependa muito do resquício visual disponível. Este aproveitamento se justifica pelo fato de que, para Cobo, Rodrigues e Bueno (2003, p.132), “o uso mais eficiente de qualquer tipo de capacidade visual é importantíssimo para o deficiente visual, já que esse sentido proporciona maior quantidade e mais refinada informação num período de tempo mais curto que qualquer outro”.

Como forma de utilização de resquício visual o aluno se utiliza, no coral, do recurso de textos com caracteres ampliados para estudo. No entanto, à medida que esse resquício visual vai se esgotando, criam-se novas formas de adaptação pela utilização de outras estratégias de aprendizado relacionadas aos sentidos disponíveis.

4.2.1.6 Dimensão tátil-cinestésica

No conjunto das estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Visual, as que se relacionam com o sentido tátil apresentam um campo de atuação bastante variado. Neste conjunto estão os textos escritos no código Braille, as várias formas de orientação e interação realizadas pelo toque e a Musicografia Braille, que embora seu uso não esteja vinculado ao coral, as referências a esse código em um contexto geral são importantes. O texto com a letra das músicas em Braille é utilizado para alunos cegos que dominam este código e que solicitam o texto. Para os que não dominam este código, utiliza-se outro tipo de estratégia. Neste processo, para Cobo, Rodrigues e Bueno

(2003, p.137), ”devemos considerar que a discriminação tátil e o reconhecimento de sinais em Braille pressupõem um nível mais alto de abstração e associação cognitiva que o reconhecimento visual de símbolos e sinais que, por si só, requer alto nível de codificação e associação”.

O contato corporal por meio do toque constitui-se em uma estratégia também comum no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, recorrentemente se utiliza o toque no aluno ou no professor para orientação de processos interpretativos, configurando um processo aqui denominado de técnica de orientação tátil, por manifestar-se como uma estratégia específica para pessoas com Deficiência Visual como forma de orientação de comandos e interação no processo de ensino-aprendizagem. Sabendo-se que, de acordo com González e Díaz (2007, p. 105), “como os sujeitos com dificuldades visuais utilizam o tato para reconhecer objetos, devemos reforçar o uso das mãos e o exercício com elas como uma forma importante de aprendizagem”. Assim sendo, esta técnica compreende algumas variantes relacionadas aos tipos de toques utilizados. Sobre isso temos:

(A) Toque no aluno: toque no corpo do aluno usado como advertência para que se melhore em algum trecho, ou melhore a postura corporal ou a forma da boca ao cantar; Usa-se também para demonstrar como se executa determinado tipo de alongamento, pelo qual se levantam os braços na inspiração e baixam na expiração, em que se pega as mãos do educando e coloca-as em seu ombro para que se possa sentir a forma de execução da atividade.

(B) Toque do aluno no educador: Condução da mão do corista até o corpo, rosto, ou partes próximas da boca dos educadores para demonstrar como deveria ser feito algum movimento. Condução pela professora da mão do aluno até sua boca para demonstrar a postura adequada em um determinado trecho. Trata-se de orientações de interpretação vocal e corporal, voltando ao contexto da letra. Para aperfeiçoar os movimentos com as mãos, os professores pegavam nas mãos do aluno fazendo demonstração, caso o recurso verbal não fosse suficiente.

(C) Toque do aluno no aluno: Quando era preciso enfatizar a respiração, os professores usavam o toque para demonstração, ou seja, levavam a mão do solista até a face ou na região do diafragma para que ele pudesse entender os movimentos.

Tais procedimentos ocorrem de forma respeitosa entre os professores e alunos, compondo uma situação educacional que vislumbra o aprendizado das formas interpretativas das músicas para suprir uma necessidade gerada pela Deficiência Visual. Os procedimentos de técnica de orientação tátil são coerentes e se justificam porque devido a deficiência os

alunos perdem a dimensão da expressão corporal, daí esta técnica ser muito útil para que eles possam desenvolver o processo interpretativo.

A Musicografia Braille tem uma relação muito peculiar com o coral. No geral, há preferência pelos recursos auditivos, embora se constate algumas tentativas de participação no estudo desse código musicográfico. Além do que seu uso está relacionado com a instrumentalização, sendo direcionado para o aluno que tem um interesse pessoal em aprender um instrumento. Por outro lado, existe uma relação de dependência entre o aprendizado do código Musicográfico em Braille e o domínio do código Braille, no qual o aluno para aprender a Musicografia Braille já deve ter sido iniciado no Braille. Podemos observar este fato no seguinte depoimento:

Vou poder tocar algum instrumento somente depois que aprender a ler em Braille, para poder ler as partituras. Enquanto isso eu canto o que a professora me ensina. Ela ensina, pego a letra e o tom da música e já canto [...] Tem que saber o Braille, porque se não, como se vai ler a partitura? Só é possível aprender as notas com a partitura. Assim verbalmente não é possível aprender. A pessoa ir falando, falando é muita coisa (P4 - Aluno).

Comecei o estudo da Musicografia Braille com a professora, mas o meu tempo era pouco. Disse para a professora que preferia CD e Pen drive. Isto para mim é mais importante, porque eu saio muito e em casa coloco no celular e fico ouvindo [...] O objetivo era para eu saber realmente música, porque quem canta tem que entender o que canta. Isso é importante. Mas para mim, a professora disse que não era tanto para eu ler, e sim, para eu ficar mais atenta, não alterar a voz. Ter uma atenção maior (P3 - Aluno).

Por estes motivos o estudo e o domínio da Musicografia Braille, embora estejam cravados na histórica relação que o Deficiente Visual vem desenvolvendo com a música, não se constitui em elemento fundamental do desenvolvimento pedagógico vinculado ao canto coral. Seu estudo, mesmo estando disponível para os alunos que queiram participar, na instituição, ocorre em um horário à parte, ou seja, fora das atividades do coral. Este fato não impede, no entanto, como já demonstrado, que não se tenham estratégias eficazes para o ensino da música com os deficientes visuais. Na verdade se constroem alternativas que respondem de forma eficiente às necessidades educacionais deste público.

Embora se faça a distinção entre os vários elementos ligados aos diversos sentidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Visual no canto coral, é importante enfatizar que tal distinção pressupõe uma interação entre estes elementos, ou seja, eles não ocorrem isoladamente, mas se complementam, como constatado.

4.2.1.7 O estudo parte por parte e o processo de repetição e memorização

O ensaio se constitui no elemento central de organização do estudo musical através do aprendizado das músicas a serem expostas ao público nas apresentações formais. O ensaio tem uma dinâmica própria em que se agregam diversos momentos interligados. Embora não se possa determinar com exatidão a especificidade de cada ensaio, pode-se apontar, de uma forma geral, alguns elementos que compõem sua dinâmica, que congrega a própria característica do processo pedagógico, ou seja, a natureza da educação musical em sua especificidade.

Neste contexto, a partir dos dados coletados, compreende-se a organização do processo de ensino-aprendizagem nos ensaios em dois momentos principais, os quais mantêm uma ordem cronológica flexível. Trata-se da preparação para o canto, que inclui a parte de organização, alongamento e aquecimento vocal, e o estudo das músicas. Esta dinâmica tem como algo intrínseco a repetição e memorização ligada ao desenvolvimento do estudo realizado parte por parte.

Desta forma, antes de iniciar o canto propriamente dito, há uma preparação que inclui a organização dos alunos de acordo com as vozes masculina e feminina dispostas na sala de música. Neste momento incluem-se técnicas de alongamento para o relaxamento do corpo e aquecimento vocal, com técnicas de inspiração e expiração variadas, vocalizes em *ligato* e/ou *estacatos*, subindo e descendo a escala cromática, considerando as vozes masculinas e femininas, com ou sem apoio do acompanhamento instrumental (teclado ou piano).

Também se trabalha a articulação, a questão da textura de respiração, a impostação vocal, postura, educação da leveza de voz. Não cantamos apenas por cantar, existe toda uma técnica para as pessoas consideradas de voz branca. O que são as pessoas com voz branca? São aquelas pessoas que ainda não experimentaram a técnica como no caso de nossos alunos (P10 - Professora).

Trata-se, portanto, de um momento em que, para além de simplesmente preparar a atividade de canto seguinte, se propicia o desenvolvimento de conceitos e práticas ligados a um conjunto de elementos que constituem a natureza e concepção do canto coral desenvolvida para um dado perfil de aluno.

No momento seguinte inicia-se o estudo das canções propriamente ditas em um processo que está ligado à contextualização geral da música, incluindo a letra e a melodia por meio de demonstrações e repetições. Desta forma, busca-se compreender a música que irá ser

cantada. Para isso focaliza-se na letra da música, o contexto, a mensagem a que ela remete, para o entendimento dos sentidos da música em cada frase e no todo, frase por frase. Esta etapa da preparação tem o objetivo de subsidiar o processo de interpretação para que o aluno sinta o que está sendo cantado. A memória é chamada a cumprir seu papel, principalmente na ausência de material de apoio.

Na contextualização rítmica, estuda-se o ritmo e a melodia com a professora tocando junto para que o aluno possa aprender a melodia, ou então, fala-se no ritmo recitando a letra junto com o ritmo, mas sem estar cantando. Também se faz o solo da melodia ao teclado com progressiva inserção da voz da professora e depois dos alunos. Quando não está bom, repete-se novamente. Utiliza-se também o canto e o toque paralelamente como demonstração solo para os alunos, repetindo somente com homens ou com mulheres, ou com todos. Esta execução constitui-se no alvo a ser alcançado no canto da música.

O estudo estrofe por estrofe consiste em organizar o estudo da música estrofe por estrofe na qual apenas se passa para outra estrofe quando uma já está em um nível de execução considerado bom. No estudo música por música tem-se o mesmo princípio, segundo o qual somente se passa para outra música quando a que estava sendo ensaiada é considerada aceitável qualitativamente.

No centro do processo pedagógico está a memorização ancorada em repetições frase por frase, estrofe por estrofe, música por música, fazendo com que o aluno fixe as músicas em detrimento de outras músicas que não são do repertório. Assim, a repetição possibilita a correção de erros e a fixação musical a partir da busca de um padrão final da concepção de execução. Neste sentido, a repetição aparece como um processo inerente ao processo de ensino-aprendizagem para superação de dificuldades manifestas em erros sucessivos a fim de que se chegue a um patamar de execução adequado.

Para o aluno cego que não consegue ler, a memória é muito estimulada na música, e a sua oralidade, sua articulação e respiração. Então há muita repetição aqui, repete, repete, repete, repete, até porque primeiro o cérebro precisa conhecer, depois acomodar, amadurecer, que é a revisão, e por último a fixação (P10 - Professor).

A preocupação em explicar o porquê e o como se dá a utilização da memorização e da repetição, pode ser interpretada como uma tentativa de diferenciar a educação musical da educação tradicional, onde a memorização tem um sentido adestrador, decorador, pois

Persiste a idéia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem nos conteúdos programáticos das disciplinas

curriculares, exclusivamente; as que enfatizam o aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro [...] (MANTOAN, 2007, p. 52).

Busca-se, portanto, outros parâmetros de qualificação dos aspectos da repetição e memorização como elementos que para o Deficiente Visual, principalmente o cego, aparece como um recurso auditivo ligado a uma necessidade natural em função desta deficiência e que, por isso, torna-se tão importante e presente nas aulas. A memorização relaciona-se de forma diferenciada com a tradição de tipologias de coros, pois segundo Magnani (1996, p.274), “o coro de ópera precisa ser educado a uma pronta memorização e uma perfeita coordenação entre o rigor musical e a disciplina expressiva da atuação cênica”. Tudo indica, no entanto, que a presença da memorização e repetição no Coral Cantarte, tem seu sentido de existência ligado diretamente ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem não está estruturado em torno da escrita musical.

4.2.1.8 Regência rítmica sensitiva

A forma de regência utilizada no Coral Cantarte considera a natureza do público Deficiente Visual, como resposta específica e criativa de interação com os alunos, pela utilização integrada dos sentidos remanescentes dos alunos com Deficiência Visual focalizando em uma interação de proximidade, de contato, de presença e valorização da pulsação rítmica como elementos norteadores que constituem a dinâmica da regência.

Não posso fazer dinâmica com alunos cegos. Não posso fazer um crescendo e um diminuindo. Eles não estarão vendo. Então, no ensaio eu já direciono, dizendo qual a parte que eles têm que diminuir o volume. Vou tocando-os e ponho a voz bem perto deles. O ritmo do dedo, a batida de mão, a minha presença perto deles. Então, a regência é mais sensitiva. É mais sensitiva e rítmica, tanto que eu não vejo como um coral de vidente. Vou sempre para perto deles, eu me aproximo deles (P10 – Professor).

Este tipo de regência tem-se manifestado como eficiente para o aprendizado e para o desempenho dos alunos na medida em que a natureza da regência atende adequadamente sua necessidade, tornando o aprendizado um desafio que pode e é transposto sem complicação, embora requeira concentração para que se possa acompanhar o desenrolar das canções. Neste processo o acompanhamento realizado ao piano é importante, pois este instrumento contribui para a marcação do compasso e do apoio harmônico. Esta eficácia da regência é expressa com certa veemência em um discurso.

Não sinto dificuldades no que a professora nos ensina, como ela faz, com as palmas, na hora de parar, de começar. Tem o piano. Temos que prestar bem atenção, ficar bem atentos [...] É um processo. Quando eu enxergava, que fiz parte de outra experiência, era totalmente diferente, porque estamos vendo o regente, vamos saber onde entrar, qual o início e onde parar. Com a professora é diferente, tem as palmas, tem o piano. Temos que ficar atentos ao som, onde parar e onde começar (P7 - Aluno).

Podemos perceber no depoimento o quanto esse tipo de estratégia torna-se adequado para os alunos com Deficiência Visual, pois explora a audição e possibilita o acesso à regência em detrimento de modelos convencionais que tem características visuais como o uso da batuta. Mantém diferença também com outras formas de regência, pois

A regência do coro *a capella* baseia-se numa técnica diferente da regência de orquestra. A proximidade entre o regente e o conjunto torna desnecessário o emprego da batuta; além do que, a mão resulta muito mais expressiva na indicação do *corsos* fraseológico, não se limitando apenas à marcação das pulsações fundamentais, mas desenhando no ar a articulação dos menores fonemas [...] (MAGNANI, 1996, p. 274, grifo do autor).

Com isso pretende-se enfatizar apenas que a Deficiência Visual produz um quadro em que suas formas de regência agregam elementos específicos em função da deficiência, incorporando elementos de caráter mais auditivo do que visual. Embora a proximidade entre o regente e os coristas esteja presente nesta experiência, os recursos visuais como a batuta e mesmo o uso das mãos tem uma utilização muito limitada por serem visuais. A deficiência, e a situação educativa neste contexto de educação musical, impulsionam os professores a responderem com mecanismos mais adequados para lidar com as especificidades dos alunos, neste caso a contagem dos compassos como um recurso sonoro e não como um recurso puramente visual. A utilização de recurso puramente visual, além de ser excludente, seria certamente ineficaz.

Quando este esquema de regência falha em função de problemas pontuais em processos de apresentação, a experiência demonstra que a apresentação e sua qualidade pode ser seriamente comprometida. Nestes termos, uma apresentação em que a professora teve que tocar o teclado e ficar longe dos alunos, o esquema de regência desestruturou-se, resultando em uma experiência que, segundo ela, foi traumática. O depoimento seguinte ilustra esse fato:

Uma apresentação do coral nunca é a mesma, sempre há uma coisa nova. É sempre algo diferente. Em uma vez que não pude reger e só toquei foi um horror. Era uma voz para lá outra voz para cá, um ritmo para lá, um na frente e outro atrás, porque eu não me fiz presente. Eu estava sentada atrás de um teclado tocando, me esgoelando. Isso foi uma experiência horrível que nunca

mais vou fazer nem que a gente cante a capela, pois eles me cobram, querem me sentir. Nos ensaios estávamos todos pertinho, mas no Aeroporto, que é todo aberto, foi difícil, muito difícil. Não consegui quem nos acompanhasse, tive que acompanhá-los sem regência (P10 – Professor).

Este problema demonstra a necessidade da divisão de tarefas, sobretudo nas apresentações, pela necessidade de alguém para tocar e de outro para fazer a regência. Este constitui um desafio a ser superado, já que o único profissional disponível para o coral é uma (01) educadora musical, o que força articulações para o suprimento desta vaga nas apresentações ou o uso de playback, situação que não é considerada adequada a sim como recurso extremo.

4.2.1.9 Repertório

As referências ao repertório musical utilizado pelo coral consideram-no como tendo sua natureza baseada na admissão de músicas que não requerem muitas dificuldades para execução, sendo organizado e formado por músicas simples e fáceis. Neste repertório valorizam-se as músicas que tenham andamento lento, pois esta característica rítmica é considerada mais adequada para os alunos com Deficiência Visual que não dominam a leitura musical. Observa-se também (P5) que a natureza do repertório do coral sofreu mudanças importantes se comparado à forma como ele era concebido no período anterior a atual educadora musical. Antes o repertório era caracterizado como portador de maior complexidade, uma vez que admitia, inclusive, músicas em Latim. Por esse motivo ele era considerado mais difícil e desafiador, diferente do repertório atual, que é mais simples e fácil.

As músicas que constituem o repertório do Coral Cantarte atualmente, de acordo com os relatos (P5, P6, P7 e P8), tem na educadora musical o principal responsável pela definição das músicas que serão estudadas e cantadas. Os alunos, no entanto, participam dessa definição com opiniões e sugestões. Na maioria das vezes o repertório é aceito por serem consideradas músicas conhecidas e boas. Assim,

Então, é um repertório que geralmente fala em justiça, geralmente é MPB, músicas sertanejas, mas o foco mesmo é MPB e programações especiais como Natal, Páscoa com cantatas, cantatas de Páscoa, musicais de Natal, mas que não seja com muita dificuldade e nem música muito ritmada, que eles tem dificuldades (P10- Professor).

Os tipos de músicas que fazem parte do coral são classificadas como músicas religiosas e Música Popular Brasileira (MPB) de uma forma geral. As referências às músicas religiosas indicam que essas músicas têm uma posição significativa no coral e se relacionam

diretamente com a temática cristã de acordo com os eventos em que serão realizadas as apresentações. Assim, nas apresentações de Natal, cantam-se músicas relacionadas ao Natal, na Semana Santa músicas que se relacionam com a Páscoa.

As referências às músicas que não são religiosas, referem-se a músicas de cantores nacionais e de âmbito regional. Entre os cantores nacionais, temos: (A) Roberto Carlos; (B) Ivan Lins; (C) Milton Nascimento; e (D) Lulu Santos. Relacionado às músicas regionais, temos: (A) Nilson Chaves; (B) Vital Lima; e (C) músicas folclóricas paraenses e/ou amazônicas. Como podemos observar, o repertório tem uma relação direta com o tipo de evento em que se irá participar. No geral as apresentações ocorrem na própria instituição ou em espaços externos, em diversos locais e instituições da sociedade.

4.3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM MÚSICA NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CANTO CORAL

Nesta parte da pesquisa com a finalidade de identificar a presença ou ausência de processos criativos em música no contexto de ensino-aprendizagem na formação musical de alunos com Deficiência Visual, procuramos encontrar os vestígios da composição, de improvisos e de inovações musicais através da vinculação de perguntas que pudessem canalizar as representações dos participantes sobre essa temática. As questões propostas foram as seguintes: (A) As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da composição de músicas como parte do processo educacional? Comente; (B) As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da prática de improviso em música como parte do processo educacional? Comente; (C) São inseridos elementos inovadores nas obras apresentadas? Comente; e (D) O que você pensa sobre a possibilidade de realizar composições, improvisos, e inovações musicais como parte das atividades ligadas ao aprendizado musical?

Com os dados coletados, o processo de categorização permitiu a organização destes dados em torno das categorias que, de acordo com a base teórica, condicionam a existência ou ausência de processos criativos em música, ou seja, composição, improvisos e inovações musicais. Transversalmente a esses elementos, situam-se as várias percepções acerca da possibilidade destes elementos como constituintes do processo educacional na educação musical.

Desta forma, a presença ou ausência de processos de criação em música na prática da educação musical de alunos com Deficiência Visual no coral, revela-se de forma diferenciada

de acordo com os elementos sobre os quais se projeta a possibilidade de desenvolvimento da criatividade como um potencial humano. Em outras palavras, a composição, o improviso e a inovação musical como agentes estratégicos para o desenvolvimento de uma concepção musical que tem na criatividade e experimentação um eixo estruturador, manifestam-se em formas diferenciadas na prática do canto coral, compondo um quadro geral de ausências e presenças, possibilidades e perspectivas que compõe o cenário da criação musical na educação de alunos com Deficiência Visual.

Parte-se da análise das representações dos participantes da pesquisa acerca de cada um dos elementos considerados como desencadeadores de processos criativos no sentido de buscar identificar como cada um destes elementos vem se vinculando ou deixando de se vincular ao processo pedagógico desenvolvido no canto coral. Desta forma, elencam-se os fatores que influenciam o tipo de manifestação de tais elementos e sua relação com a concepção de educação oriunda desse processo.

4.3.1 Composição

Os dados revelam que a base do processo pedagógico no atendimento musical no canto coral organiza-se em torno do estudo de um repertório que se constitui totalmente por produções musicais que foram criadas por compositores externos ao coral e que tem como fundamento a partitura e a cifra como referenciais que guiam o processo de execução das músicas a partir de um comando do profissional responsável pela educação musical. Além disso, a configuração institucional referente ao canto coral tem na composição um elemento alheio aos objetivos definidos institucionalmente para essa área, não havendo, portanto, intencionalidade para a sua vinculação enquanto um elemento estruturador do processo de ensino-aprendizagem. É o que podemos perceber nos relatos a seguir:

Durante eu estar aqui (sic) ainda não tive a oportunidade de compor. Não sei e ainda não procurei saber se já houve composição, mas nunca compus música como parte das atividades do coral. As músicas já são músicas feitas: Ivan Lins, Nilson Chaves. O resto são músicas de fora [...] (P7 - Aluno).

Como parte das atividades do coral não tem composição, pois não é esse o objetivo (P10 - professor).

Neste contexto a composição como atividade a ser vinculada ao processo de ensino-aprendizagem no coral, é identificada como ausência, pois de acordo com P5, “ainda nem foi pensado em realização de composições. É uma coisa bem complexa, mas é interessante”.

Assim, embora a composição seja percebida como uma atividade “complexa” e “interessante”, ela está desconectada das reflexões e definições do coral, como algo sobre o qual ainda não se pensou. Nesta direção, ocorrem posicionamentos através do qual o desenvolvimento da composição está vinculado, por um lado, à presença ou ausência de inspiração como força que determina os processos criativos composicionais e que por isso transforma o ato de compor um fato relacionado ao acaso. Neste sentido, tal percepção manifesta uma compreensão de criatividade do senso comum, pois para Stravinsky (1996, p. 53),

A maioria dos amantes de música acredita que o que põe em movimento a imaginação criadora de um compositor é um certo distúrbio emotivo geralmente designado pelo nome de *inspiração* (grifo do autor).

Não pretendo negar à inspiração o papel de destaque que lhe cabe no processo gerador que estamos estudando. Apenas, sustento que a inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária (STRAVINSKY, 1996, p. 53).

Por outro lado vincula-se a concepção de composição como dom, em que apenas alguns privilegiados detentores dessa capacidade podem desenvolver o ato da composição. Assim, estes pressupostos de dom e inspiração, para Kneller (1978, p. 32) fundamentam a idéia de criatividade que persiste até hoje na qual o artista é “inspirado por um poder super-humano”. Desta forma, inspiração e dom formam uma concepção de composição presente no imaginário social ligado à prática do canto coral.

Concomitantemente à existência de barreiras que dificultam a generalização da composição como elemento vinculado ao processo pedagógico na educação musical no coral, alguns indicadores apontam para um caminho não intencional de sua implantação no contexto geral da UEES JAA, pois

A Musicografia Braille seria uma ferramenta de composição para o aluno que já aprendeu esse código. A partir da Musicografia ele poderia criar uma partitura, uma composição. [...] Havia um aluno aqui que tinha composições próprias, mas ele é praticamente um profissional. Ele vive da música. Ele é aluno cego e começou criar depois do contato com *software* Musibraille (P10 - professor).

Neste sentido, de acordo com este depoimento, o domínio da Musicografia Braille e do *software* Musibraille, seriam de grande utilidade para o processo criativo composicional, por serem ferramentas específicas para a escrita formal de alunos com Deficiência Visual – cegos, processo já experimentado por alunos da instituição que estão em estágio avançado de

profissionalização. Nesta linha de raciocínio, as experiências de composição estariam ligadas a três elementos principais interligados: (A) Domínio do código Musicográfico em Braille como elemento importante para o processo composicional; (B) Percepção do *software* Musibaille como uma ferramenta pedagógica que, ao possibilitar a escrita e audição da partitura musical em Braille, naturalmente seria um agente facilitador dos processos de criação e experimentação; (C) O fato de que o domínio da Musicografia Braille vincula-se a alunos que já estão em um estágio mais avançado no estudo musical, caminhando no sentido da profissionalização.

A partir destas afirmações surgem duas novas importantes proposições interpretativas: (A) as experiências de composição derivadas desse processo estão fora do raio de atuação do coral; (B) os processos composicionais vinculam-se as iniciativas individuais de seus praticantes. Desta forma, embora se compreenda que a Musicografia Braille e o *Software* Musibaille, como elencado, possam ser agentes portadores de potencial para o desenvolvimento de processos composicionais, isso não significa que eles sejam pré-requisitos para o desenvolvimento de práticas de composição na experiência do canto coral. Em uma perspectiva de educação musical criativa os processos composicionais não estão necessariamente ligados á profissionalização, mas ao desenvolvimento do aprendizado musical de forma que o educando possa vivenciar o fazer musical criativo como parte integrante da concepção pedagógica pensada e planejada sistematicamente.

Paralelamente, identifica-se a perspectiva positiva sobre a possibilidade da composição como parte das atividades do canto coral, sobretudo pela percepção de que a composição individual ou coletiva seria uma novidade no conjunto das práticas do coral na qual seu êxito seria facilmente estabelecido devido às respostas demonstradas de forma eficaz no aprendizado musical dos alunos com Deficiência Visual, ou seja, a participação exitosa do aluno com Deficiência Visual no coral, com comprovada capacidade de aprendizado, tornaria fácil a assimilação da composição. Além do que representaria uma experiência prazerosa, fato coerente com Stravinsky (1996, p. 54) ao enfatizar que “o próprio ato de colocar a minha obra no papel, ou como dizemos, de trabalhar a massa, é para mim inseparável do prazer da criação”.

Outra referência ao processo de criação está associada á composição para a gravação das músicas em CD, que possibilitaria o estabelecimento de legado da participação dos alunos no coral, e da superação das dificuldades em função da deficiência no processo de aprendizagem, a ser mostrado com orgulho para as novas gerações de alunos como

demonstração do êxito institucional do coral no ensino de alunos com Deficiência Visual. Seria também uma prática caracterizada como detentora de um caráter “democrático” e “científico” que possibilitaria a criação de novos espaços para expressão e a consolidação de potenciais criativos já identificados como fazendo parte das habilidades individuais para criação, representando a possibilidade do Deficiente Visual de conquistar novos espaços, inclusive no campo midiático. Assim,

[...] é difícil a existência de cego fazendo sucesso, são bem poucos. É verdade, conheço somente uns três colegas que estão cantando, tem CD gravado. São alunos antigos. Eles fazem apresentações noturnas e cantam muito bem (P3 - Aluno).

Neste discurso, não encontrando em sua experiência como aluno do Canto Coral a prática de composição, este aluno passa a representar a composição de acordo com a sua percepção do tema. Desta forma, observa-se que os referenciais a cerca da composição estão ligados diretamente ao processo de profissionalização como elemento exterior ao Coral e influenciados pela idéia midiática do “sucesso”, da projeção no mercado musical como cantores profissionais.

Assim, constata-se a situação de ausência da composição como um elemento estruturador do processo de ensino-aprendizagem da educação musical de alunos com Deficiência Visual por meio do canto coral. As referências à composição remetem à experiências externas ao coral e que estão permeadas por concepções do senso comum de composição, condicionada à inspiração ou dom, à carreira de cantor profissional, ou ao seu vínculo ao domínio da Musicografia Braille e do *software* Musibaille. Aponta-se, no entanto, em algumas falas, para a positividade de sua vinculação à educação musical como elemento que possibilitaria novas perspectivas educacionais e de vivência no campo da experiência musical. A implantação de tal processo demanda uma ruptura com a perspectiva da composição como senso comum da forma como é compreendida nas representações dos participantes da pesquisa, para ascender à concepção de educação musical criativa tendo como base a experimentação e a criatividade tendo na composição um importante elemento para a consolidação destes objetivos.

4.3.2 Improvisos

As representações sobre improviso na prática pedagógica do Coral Cantarte, no geral, apontam para um sentido no qual a sua presença está baseada na compreensão deste

campo de atuação musical como sendo sinônimo de imprevisto. Está ligado, portanto, a apresentação de respostas para solução de determinados problemas que possam ocorrer em função de situações que se diferem daquelas que foram planejadas.

Nesta perspectiva os ensaios e sua frequência são concebidos tendo a função de atuar sobre os resultados das apresentações, e para isso busca-se garantir um esquema de organização e definição do que será apresentado para assegurar a correspondência perfeita entre o que foi ensaiado e a apresentação. Em outras palavras, busca-se evitar problemas. Neste contexto a improvisação seria o oposto aos objetivos performáticos do coral na medida em que tal prática relaciona-se, segundo as falas, a desorganização, ao imprevisto, ao mal feito e, por isso, ao feio. O improviso teria um impacto negativo, criando uma situação desagradável que comprometeria o coral. Seria um complicador a ser evitado, conforme o depoimento seguinte

Não procuramos muito improviso e para isso ensaiamos bastante para que fique uma coisa bem feita. Muitas vezes, se não dá certo, preferimos não cantar, porque, como se fala, que coral capenga não vai [...] é preferível não irmos que ir e fazer besteira (P9 - Aluno).

Os relatos que indicam a presença de improviso como parte das atividades pedagógicas do coral (P2, P3, P4 P5, P7 e P9) projetam a idéia pejorativa de improviso ao mencionarem que tal prática, quando ocorre, tem o sentido de uma resposta a determinados imprevistos que possam ocorrer no processo de execução das músicas, tais como: (A) o fato de um aluno tentar cobrir uma desafinação provocada por outro aluno. Neste caso a iniciativa é do aluno e o que se identifica como improviso ocorre no processo de execução, mas provavelmente será alvo de correção por ser um elemento não desejável, um erro musical; (B) ou quando a professora coloca um aluno para falar em uma determinada apresentação. Aqui a iniciativa é da professora e o processo ocorre fora da execução musical propriamente dita, pois se trata de uma fala entre músicas e não na música; (C) quando falta um solista, em uma situação hipotética, em que se deve imediatamente tentar superar essa falta com a execução pelo coral de outras músicas que estariam fora da programação oficial do evento.

Além destes casos explicitados, outra situação entendida como prática de improviso pode ser identificada como aceitável. Trata-se do uso da expressão corporal como uma manifestação espontânea na execução das canções, ou seja, o balançar do corpo, a dança, paralela ao canto de uma forma que se garanta uma harmonia geral do grupo tornando a apresentação coerente e bela. Tal processo, no entanto associa-se à comparação do improviso

no campo da dança e da música, pelo qual se o dançarino caiu deve-se levantar e fazer alguma coisa para que não fique feio, ou seja, deve-se corrigir o erro. Este fato pode ser identificado no relato a seguir:

Improvisar na música não é muito legal. Improvisar pode ser em outro campo artístico, na música tem que ser algo mais trabalhado para ficar bonito [...] improvisar não fica bem. Pode até ser uma coisa diferente, mexer o corpo, fazer um balanço. Fica uma coisa diferente, bonita e harmoniosa com o grupo, mas improvisar é complicado. Só na dança, exemplo: caiu, rápido tem que improvisar alguma coisa se não fica feio parado, mas na música não (P5 - Aluno).

Como podemos observar nos referenciais acima, as representações dos participantes da pesquisa em torno do improviso manifestam uma concepção pejorativa de improviso, relacionado a uma dimensão não estruturada e não planejada do processo pedagógico, estando ainda, em grande medida, fora do âmbito da estrutura musical propriamente dita a ser apresentada, sendo considerado como sinônimo de imprevisto.

Esta concepção pejorativa de improviso, no entanto, além de equivocada, é oposta a prática de improviso vinculada a idéia de educação musical criativa. Desta forma, Brito (2001, p. 45), enfatiza ao estudar o pensamento de Koellreutter, que “improvisar é uma atividade ‘séria’, que requer preparação” e que precisa, portanto, ser planejada para que seja verdadeiramente utilizada como uma proposta pedagógica. Assim, o improviso compõe a própria estrutura do processo pedagógico baseado na proposta de fazer musical que tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade criadora dos educandos.

Pode-se interpretar, por um princípio indutivo, que esta caracterização do improviso como imprevisto está relacionada à ausência de práticas sistemáticas de improviso no grupo coral, assim como da não discussão de sua natureza na educação musical, não oportunizando vivências nessa área. Ou seja, o improviso como um aspecto de musicalização não compõe o quadro de preocupações do canto coral. Esta situação desdobra-se em duas questões principais: (A) A separação entre musicalização e a prática do Canto Coral, em que estes dois elementos não estão relacionados; e (B) Existência de um contexto onde a dinâmica educacional não possibilita a criação de novos referenciais conceituais acerca do improviso e de sua natureza em ambiente formal de educação musical.

4.3.3 Inovações musicais

As representações em torno da possibilidade das inovações musicais no processo de ensino-aprendizagem no canto coral apresentam diversas nuances que sinalizam um processo

contraditório, pois para uns é um fato presente, para outros é ausência. Admitem-se também os aspectos positivos e negativos da possibilidade de sua implantação como processo sistemático.

Um dos sentidos referentes às inovações musicais aparece como materializado em processos adaptativos em música. Por meio deste processo procura-se fazer ajustes nas músicas do repertório através da realização de alterações na estrutura básica das canções que forem percebidas como necessárias para uma boa execução a ser realizada pelos alunos com Deficiência Visual no coral. Entre estas alterações vinculam-se: (A) As que se referem às mudanças na velocidade das músicas, tornando seu andamento coerente com o perfil do coral, que no geral executa músicas lentas; (B) A adequação da altura das notas de acordo com a extensão vocal predominante no coral para que todos consigam se adequar e cantar dentro de suas possibilidades vocais; e (C) Adaptação da tonalidade através da qual se abandona a tonalidade original do cantor. Procura-se encontrar outra tonalidade que corresponda a realidade vocal dos coristas e que possibilite a interpretação musical do coral de forma adequada. Assim,

Adaptamos a música para que fique de acordo com a voz que o coral vai cantar. Não dá para cantar com a voz original do cantor, então vamos alterando um pouco. Por exemplo, alteramos uma música do Milton Nascimento que era grande, mas não lembro o título. Procuramos adaptar porque cada um tem sua voz. Eu sou barítono e posso fazer tenor e baixo. Tem uns que não conseguem nem oitavar, fica difícil, então é preciso adaptação para que todos consigam se adequar. Adaptação de tonalidade (P9 - Aluno).

Este processo adaptativo justifica-se pelo fato de o coral ser constituído por alunos que, segundo P10 (Professor), “não são profissionais da música e sim amadores no sentido de que cantam por amor”, e que por essa razão não tem uma preparação vocal profissional, o que cria uma relação específica com o canto. Busca-se com isso adaptar as tonalidades, tornando as músicas acessíveis aos alunos do coral, ou seja, tenta-se criar uma melhoria qualitativa na resposta dos alunos de acordo com as características do grupo e seus componentes. O depoimento a seguir ilustra esse processo:

Sempre se faz uma adequação nas músicas considerando as dificuldades e limitações dos alunos, como a altura, pois eles não têm preparação vocal. São apenas alunos. Eles não são profissionais da música, não tem formação de canto, fazem o trabalho por amor (P10 - Professor).

Desta forma existe um movimento intencional pelo qual se produz alterações das formas originais das músicas (velocidade, altura e tonalidade) desencadeando uma nova formatação no processo de interpretação do coral, porém este processo de mudança dá-se muito mais por uma questão funcional do que por uma perspectiva estética. Talvez o processo se dê pela própria natureza e necessidade da interpretação musical, pois

Centrando-se na interpretação, pode-se então considerar que não existe uma verdade interpretativa única ou uma cópia fiel. A cada interpretação que se realiza, novos componentes subjetivos são incorporados, reafirmando a co-participação do intérprete, o que caracteriza, assim, um *processo recreativo* (grifo do autor) (LABOISSIÈRE, 2002, p. 112).

Neste processo, porém, o principal agente desencadeador dessa transformação adaptativa é o profissional responsável pela educação musical, o espaço criativo do aluno dá-se pela natureza da recriação interpretativa e de forma bastante limitada já que se tenta seguir uma diretriz bem definida.

Juntamente com a perspectiva da adaptação musical, identificam-se processos de inovação relacionados à criação de outras “roupagens” das músicas, de outra forma, como prática relativamente comum de experimentação de alternativas musicais, na qual as interpretações das músicas são percebidas como um processo *perene*, mas que não se sabe explicar como se faz, ou seja, como a educadora faz para realizar as mudanças produzindo um distanciamento das formas originais das músicas.

Às vezes, como no Natal, a professora renova as músicas. Não sei como se faz. Às vezes a música de Natal é fácil de cantar, mas tem vezes que ela vai renovando, acho que ela grava a música em cima da outra. Houve uma que cantamos que ela colocou outra roupa. Não sei como ela faz. Só sabemos quando vamos cantar. Fica diferente, fica bonito (P1 - Aluno).

Se não me engano a música apresentada para o Natal é conhecida no geral, e ficou diferente [...] Estamos ensaiando, mas ainda não peguei o ritmo que ela fez, é diferente. Se não me engano essa música está com o ritmo modificado, o playback. Como a professora fez acho que é para o gospel, uma coisa assim. Será que ela foi modificada de alguma que a gente conhece? (P5 - Aluno).

Tal prática é obscura, pois os participantes não conseguem identificar a transformação, como ela se dá. O que existe é um sentimento de que algo estava diferente, mas sem saber dizer o quê. Este fato reforça o entendimento de que os alunos não participam deste processo de mudança, e que seu papel é cantar as formas já determinadas pelo comando do professor, ou seja, o processo de inovação é realizado pelo educador musical e os

educandos cantam as músicas já transformadas. Porém, identificam-se as inovações musicais como uma prática comum no campo musical atual, ou seja, percebe-se que muitos artistas reinterpretem músicas de acordo com sua vontade a partir da utilização de novos arranjos de instrumentos, nas alterações de levadas das músicas e de outras formas para criar a diferença no processo de execução, fenômeno que é percebido timidamente no coral.

Outras referências apontam para a ausência de inovações musicais, pois se identifica o posicionamento segundo o qual o processo pedagógico musical baseia-se na valorização de músicas já feitas e sua execução da forma como ela é, ou seja, não há processo de inovação musical. Assim, existe uma definição pela educadora da forma musical a ser trabalhada e busca-se a manutenção e execução desta forma. As mudanças não existem no tempo, mantêm-se o que já é conhecido e valoriza-se a interpretação das músicas em sua forma original, não havendo espaço para mudanças.

Não são inseridos elementos inovadores nas músicas, porque todos os cantos que vem já são preparados. Quando a professora traz os cantos, vamos cantar sem alterações. Cantamos da forma como a música é, exatamente da forma como a música é (P2 - Aluno).

Neste discurso percebe-se que o repertório do Canto Coral está baseado em músicas previamente definidas que serão seguidas de acordo com sua forma original sem que seja inserido elementos inovadores. Nesta direção, desenvolve-se um discurso negativo da perspectiva das inovações musicais, na medida em que a manutenção das formas originais das músicas deve ser o critério de orientação da execução do repertório musical. A opção pela introdução de processos de inovação demandaria muito tempo para se consolidarem, principalmente nas alterações de canções já conhecidas, pois nestes casos, já se está acostumado com uma determinada forma musical. Diante deste contexto enfatiza-se a necessidade de permanência das formas musicais conhecidas em que a inovação seria desnecessária.

Penso que se você tem na memória música de Natal, vamos supor Noite feliz, e colocar outro ritmo, o que for não sai. Em minha opinião não sai. A não ser que se utilizem muitas aulas para ela ser modificada. Mas deve ficar diferente, porque estamos acostumados com outro ritmo. Muitas vezes costumamos dizer que temos que sair do cotidiano, todo tempo repetindo, repetindo, mas às vezes é preciso permanecer (P7 - Aluno).

Em outro pólo, percebe-se nos depoimentos que as inovações seriam bem vindas desde que para melhorar o coral, e realizada efetivamente, na prática, em um processo no qual

o aluno tem uma grande responsabilidade por sua implantação, pois este deveria ter a consciência de que pode ter um papel ativo na proposição de processos inovadores, já que as inovações não dependem somente do educador.

Estes posicionamentos reforçam a ideia de que em determinados contextos, de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos com a música, os processos de inovação e mudança musical são considerados de forma relativa. Em uma perspectiva intercultural, Béhague (1992, p. 9), considera que em algumas sociedades “se valoriza mais quem pode e sabe seguir perfeitamente a tradição”. Porém, para ele, “dentro de um sistema de valores dado, não há nenhuma razão *a priori* de supor que seja mais desejável ou difícil de inovar ou de não inovar numa composição musical”. Neste sentido os próprios atores sociais são os legítimos definidores do processo de inovação. O papel do professor, no entanto, como propositor de uma diretriz pedagógica que crie o norte do processo educacional é também muito importante, principalmente se for considerado que no campo da educação musical a dimensão da criatividade tem conquistado um lugar cada vez mais significativo.

4.3.4 Fatores relacionados à presença ou ausência de processos criativos

Observa-se que a dimensão da criação musical e sua materialização em processos criativos no canto coral têm uma manifestação muito tímida, mas apresenta muitas possibilidades de vinculação ao processo educacional. Este fato pode ser explicado a partir da existência de vários fatores que dificultam a implantação de uma concepção pedagógica que valoriza a criação musical como um eixo estruturador da atividade musical. Baseado no que já foi elencado anteriormente podem-se mencionar alguns fatores que dificultam a dinamização desse processo.

O principal fator que dificulta a presença de processos criativos no campo da atuação no canto coral refere-se à ausência de intencionalidade institucional em desenvolver uma concepção criativa de educação musical como base para a organização do Coral Cantarte. Por esta razão, os objetivos estabelecidos para o canto coral não incluem a criação musical como parte de sua delimitação. Já vimos em nossa plataforma teórica que para Schafer (1991), no centro de sua proposta pedagógica está o “fazer musical criativo”. Este autor, ao enfatizar essa questão, está dizendo indiretamente que não é possível desenvolver o fazer musical criativo sem que este seja o objetivo da educação musical. Infere-se que uma vez que não se assume o fazer musical criativo como objetivo, a dimensão criativa em música só será possível de forma muito limitada pela própria natureza da música enquanto arte, que pode beneficiar-se

dos processos re-criativos performáticos como uma dimensão da criatividade musical, mas deixando de explorar outras possibilidades ricas para o desenvolvimento do potencial criador próprio do ser humano.

Partindo dessa ideia, uma vez que o objetivo da educação musical não seja o fazer musical criativo, torna-se fácil e coerente perceber que no caso do Coral Cantarte, sua base de estudo desenvolve-se em torno de um repertório que já está definido com a justa forma que se busca seguir, compondo um contexto em que concepções antigas de criação musical persistam no imaginário de seus participantes como a noção da composição associada à inspiração e ao dom. Bem como outras formas de percepção da criação musical como improviso como sinônimo de imprevisto, ou como expressão corporal. Neste processo, condicionando a criação musical a espaços que estejam distantes dos objetivos do coral, como da associação da composição ao uso da Musicografia Braille e do Software Musibaille.

A ausência de objetivos institucionais para o fazer musical criativo, possibilita ainda que, mesmo quando a música, por sua própria natureza, provoca determinados processos de mudança, como no caso das adaptações musicais, transforma este fato em mera adaptação funcional do repertório sem que isto se volte para o aluno como uma oportunidade de desenvolver seu potencial criador, pois mesmo o processo adaptativo tem no educador musical a principal figura que viabiliza tal processo. Também o educador é o principal responsável pela criação de novas versões para músicas conhecidas que são percebidas mas não clareadas.

Neste contexto, permite-se a compreensão de que a manutenção das versões comuns das músicas, suas formas originais, é o critério a ser seguido pela educação musical. Porém, a perspectiva da criação musical como possibilidade de atuação na educação musical tem um lugar especial na medida em que possibilitaria novas experiências de vivência musical e de desenvolvimento de potenciais desconhecidos dos alunos, no qual, no geral, sua aceitação é positiva.

5 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa científica procurou-se compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), buscando situar a música e sua dimensão criativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na concepção de professores e de alunos com Deficiência Visual, na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, tentou-se caracterizar a perspectiva da educação inclusiva relativa ao atendimento no Canto Coral, assim como as especificidades dos processos pedagógicos desta área musical sem perder o foco na dimensão criativa da música pela identificação da presença ou ausência de processos criativos na prática pedagógica do Coral Cantarte.

Para o desenvolvimento do estudo, partiu-se do princípio de que a música tem uma relação histórica com a educação de alunos com Deficiência Visual e que o contexto atual acena para uma mudança nessa relação devido a processos de transformação relativos à redefinição da música no ensino regular no Brasil, por um lado, e pela perspectiva do avanço do paradigma da educação inclusiva e sua interface com a reorganização das funções da Educação Especial entendida como AEE.

Percebeu-se nos resultados da pesquisa, sobretudo na caracterização da instituição, que existe o intento de redimensionar a atuação institucional especializada à luz do paradigma da inclusão como referência de ordenamento das atividades que compõem o rol de atuação desta entidade, em direção à natureza do AEE. Nesse cenário a área musical tem sido presente nos processos de re-ordenamento ampliando sua abrangência de atuação e mantendo campos de atuação tradicionais na instituição como o Canto Coral. Este processo, no entanto, está permeado por contradições, fruto de um contexto de transição. Desta forma, o estudo evidencia que a UEES JAA, de uma forma geral, está passando por um processo de reestruturação institucional com impacto direto em sua forma de organização, compreendendo a dimensão conceitual e prática da oferta dos serviços e dos atendimentos que compreendem a organização pedagógica de forma mais ampla. Constata-se que este processo tem a influência direta da Política Nacional de Educação Especial baseada nos princípios da educação inclusiva e na redefinição e normalização do AEE como núcleo definidor da Educação Especial, imputando mudanças nos papéis institucionais tanto no ensino regular quanto nas instituições especializadas que tradicionalmente atuam na Educação Especial.

Assim, os processos de mudança em curso na UEES JAA, podem ser identificados, sobretudo, a partir da tentativa de redirecionamento institucional refletido no movimento de redefinição regimental que traduz as características das alterações em curso. Neste sentido, esse regimento expressa a tentativa desta escola no sentido de considerar o AEE como guia para os processos de reestruturação. Desta forma, antigas e novas concepções de Educação Especial parecem estar coexistindo em um processo contraditório, porém transitório, ou seja, as mudanças institucionais em curso expressam uma transição paradigmática na qual o campo da instituição especializada encontra uma nova matriz conceitual e legal na relação com o ensino regular.

Neste sentido, o conceito de inclusão derivado do processo de reestruturação institucional a partir do regimento interno, acena para um duplo sentido. Por um lado, entende-se inclusão como inclusão social na medida em que as atividades da instituição e do Coral Cantarte destinam-se não somente para os alunos que estão matriculados na escola comum, mas também para aqueles que têm nas atividades da instituição a única atividade educacional, mesmo não sendo concluintes da Educação Básica. Por outro lado, manifesta a preocupação de redirecionar seu atendimento a partir dos princípios de apoio, complemento ou suplemento ao ensino regular desenvolvendo o papel do AEE para os alunos que estejam matriculados no ensino regular. Trata-se, portanto de assumir o papel e a natureza do AEE, mas sem abandonar as práticas de inclusão no sentido mais amplo de inclusão social.

Verificou-se ainda que, em torno desse processo de mudanças, a música vem se afirmando e reafirmando como uma área que tem seu lugar garantido na organização institucional, inserindo, inclusive, novos elementos que fazem parte da histórica relação que o campo musical tem com a educação de alunos com Deficiência Visual. Neste sentido, a Musicografia Braille ganha um lugar de destaque no conjunto dos atendimentos musicais, sobretudo pelo desenvolvimento tecnológico ligado à área da Musicografia Braille, com o *software* Musibraille, que apesar de ainda não ter sido estabelecido na instituição em função da ausência de recursos que possibilitem sua utilização (computador), este recurso tecnológico manifesta-se como uma demanda e possibilidade de avanço no estudo formal da música a partir da escrita musical. Paralelamente à ênfase na Musicografia Braille, percebe-se que o estudo deste código musicográfico direciona-se não para o canto coral, mas para outras atividades no campo da música, sendo a Musicografia Braille uma atividade específica e direcionada para os que têm interesse em aprender esse código. No entanto, seu domínio não

é uma necessidade, ou um pré-requisito para a participação no coral. Neste sentido, a Musicografia Braille liga-se muito mais à idéia de profissionalização.

Neste cenário, em que o avanço da Musicografia Braille não atinge diretamente as atividades do coral, esse campo de atuação musical vem reafirmando formas de aprendizado e de ensino que não têm na escrita formal o seu elemento definidor. A dinâmica da educação no coral manifesta-se através de práticas que estão ligadas ao aprendizado oral, não baseado na escrita visual ou tátil e sim no aprendizado por imitação, onde a memorização é um elemento intrínseco ao processo de ensino-aprendizado. Conforma-se, desta feita, uma dinâmica que tem mantido uma relação direta com o atendimento das necessidades educacionais geradas pela Deficiência Visual, sobretudo pela valorização das características das vertentes desta deficiência: a cegueira e a baixa visão. Neste sentido, a especificidade do processo pedagógico do Canto Coral tem mantido uma relação direta com a natureza da Deficiência Visual.

A Musicografia Braille como código específico para alunos com Deficiência Visual – cegos, encontra-se inserido no campo de atuação da dimensão tátil-cinestésica, porém sem ser utilizada no processo pedagógico da educação musical no Coral Cantarte. Isto não quer dizer, no entanto, que o seu uso seja descartado. Dizendo de outra forma, a Musicografia Braille na oferta de canto coral para deficientes visuais, apresenta um potencial de enriquecimento da dimensão tátil-cinestésica sem que isso elimine a possibilidade de valorização das outras dimensões relacionadas aos vários sentidos remanescentes. O que se infere é que o uso ou não da Musicografia Braille no contexto da educação de alunos com Deficiência Visual, é uma opção que se vincula diretamente às escolhas feitas para a definição da natureza da atividade musical a que se direciona, neste caso, o coral. A não ser pelas concepções e definições construídas no contexto educacional relativas a uma determinada atividade musical, nada impede que se utilize ou não esse código musicográfico como um elemento que possa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, contudo, sem concebê-lo como a única forma da organização pedagógica. Porém, mesmo que a Musicografia Braille esteja desvinculada da experiência do Canto Coral em estudo, a abordagem multi sensorial manifesta-se como uma concepção holística e abrangente, que consegue, na percepção dos participantes da pesquisa, suprir as necessidades do coral da forma como está concebido.

Torna-se evidente que a educação musical no campo do atendimento de alunos com Deficiência Visual produziu interações e respostas específicas na qual o papel do educador musical como agente articulador dos conhecimentos do campo da música com os

conhecimentos do campo da Educação Especial, por meio da especificidade Deficiência Visual, torna-se essencial. Além da abordagem multi sensorial, a regência rítmica sensitiva demonstra esse fato. Esse tipo de regência surge como resposta educacional às necessidades geradas pela Deficiência Visual, criando novas possibilidades de conceber a regência, superando as barreiras que possam se colocar na construção do conhecimento musical.

Pode-se notar ainda que, embora o coral tenha sido referenciado como um elemento importante tanto para os alunos quanto para a instituição, percebe-se que este campo de atuação musical coexiste com a precariedade de suportes disponíveis para seu funcionamento, já que os equipamentos e recursos direcionados para a atividade estão aquém de um quadro satisfatório. Por este motivo, os coristas enfrentam problemas que, sobretudo, derivam da falta de apoio institucional. Este fato, entretanto, não inviabiliza a existência do coral, mas mantém a sensação de que é preciso valorizar mais essa área para que se possa assegurar um patamar de recursos disponíveis compatíveis com os princípios de uma educação de qualidade.

Ressalta-se que o processo educacional ligados ao Coral Cantarte na UEES JAA, considerando sua dinâmica organizacional, demonstra a relação complexa do aprendizado musical do aluno com Deficiência Visual constituindo-se por práticas que não tem como base uma concepção linear deste aprendizado e sim se fundamenta na valorização das especificidades educacionais geradas pela Deficiência Visual como estruturador da prática pedagógica. Neste sentido, o paradigma mecanicista cede lugar a uma abordagem multi dimensional e centrada nas características da Deficiência Visual.

Na dinâmica da educação musical em questão, entretanto, percebe-se que a organização pedagógica do Canto Coral não tem a intencionalidade de estabelecer a criatividade como um princípio transversal ao aprendizado, neste sentido torna-se difícil a implantação ou aproximação de criação de uma forma geral. Desta forma as percepções acerca dos elementos elencados com potencializadores de processos criativos (composição, improviso e inovações musicais), acenam para uma compreensão destes elementos como ausências, sentidos pejorativos, presença obscura, que possibilitam a inferência de que, de forma geral, a educação musical no Canto Coral não está estruturada em torno do princípio da criação musical, e que, portanto, a “concepção criativa de educação musical” como nos reportamos no capítulo teórico, é apenas uma possibilidade teórica. Porém a dinâmica criativa da música faz com que haja alguma dimensão da criação, como os processos de adaptação musical ligados a existência de performance entendida como recriação, mas que, embora se

tenha alguma intencionalidade, ocorre mais como força da própria natureza musical, a partir do princípio de que toda execução contém também uma dimensão criativa.

O estabelecimento, como pressupõe Schafer (1991), de um “fazer musical criativo” como objetivo institucional, que fundamente, de acordo com Swanwick (1992), uma “visão criativa de educação musical”, demanda a ruptura com concepções tradicionais do fazer musical em grande parte presentes nos discursos dos participantes desta pesquisa. Em uma visão criativa da educação musical compreende-se a criação como uma capacidade a ser desenvolvida no processo educacional. A criatividade está no centro do processo educacional possibilitando aos educandos, independente de sua faixa etária, vivências que lhes permitam experimentar (compondo, improvisando) em processos sistemáticos de ensino-aprendizagem.

Assim, acreditamos que as relações estabelecidas entre a prática pedagógica do Canto Coral e a perspectivas da educação inclusiva na UEES JAA, manifestam-se por meio de processos que têm na música um agente potencializador da inclusão social e que torna a inclusão escolar um elemento timidamente presente, mas em processo de amadurecimento com a normalização do AEE. E que estas relações têm valorizado as especificidades do aluno com Deficiência Visual no sentido de responder, de forma adequada, às necessidades educacionais geradas pela deficiência. A consolidação da educação inclusiva na UEES JAA, a partir do redirecionamento do AEE, e sua interface com o campo da música e sua dimensão criativa, no entanto, coloca-se como um desafio, um processo em andamento.

Acreditamos, portanto, que o estudo da música na educação de pessoas com Deficiência Visual focalizado na experiência do Canto Coral na UEES JAA, desenvolveu-se e consolidou-se como tentativa acadêmica destinada a contribuir com as produções científicas referentes à trajetória da música e sua relação com a Educação Especial, sobretudo nas relações estabelecidas no atendimento de alunos com Deficiência Visual em um contexto em que a perspectiva da inclusão ganha novos patamares com a regulação do AEE.

Diante deste quadro geral, pode-se sugerir que outras pesquisas relacionadas a este tema serão necessárias para acompanhar as mudanças em curso. Entre as várias possibilidades alguns são mais urgentes, tais como: (A) A reconfiguração institucional com o avanço das mudanças internas no sentido de mapear seu ordenamento à luz do AEE; (B) As formas de utilização da Musicografia Braille em outras atividades da educação musical e sua relação com o AEE; (C) As relações estabelecidas entre a música no ensino regular, a partir de sua progressiva implantação, e sua interface com a música no AEE; (D) A dimensão criativa da música em outras atividades da educação musical na UEES JAA.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio** – 4ª Ed. – RJ: Wak Editora, 2009.

ALMEIDA, Rosângela da Silva; TAVARES NETO, João Gomes. A educação especial no Estado do Pará e as perspectivas da inclusão: análise de uma trajetória histórica. **Revista Vera Educação/Universidade Federal do Pará. Centro de Educação.** – v. 11, n. ½ (jan. / dez. 2005). – Belém: ICED/UFPA, 2005, P. 209-232.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 2010.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidade: projeto, métodos e técnicas de pesquisa – o caos, a nova ciência.** Juiz de Fora, MG: EDUFT, 2006 .

BAUER, M. & GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. MUSICOGRAFIA BRAILLE: A partitura musical em braille como recurso na educação musical de cegos. In. Anais... **VII Simpósio de Educação Musical Especial, I Encontro de Musicografia Braile**, 13 a 17 de novembro. São Paulo, Instituto de Artes da UNESP, 2010. CD Rom. ISSN 1982-2723.

BÉHAGUE, Gerard. Fundamento sócio-cultural da criação musical. **Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.** Bahia , v. 1 . n 19, p. 05-17, 1992.

BENENZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal.** [tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea]. – São Paulo: Sammus, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 27. jun. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27. jun. 2011.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27. jun. 2011.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 26. jun. 2011.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 27. jun. 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.**(fotos Michele Mifano). – São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. – São Paulo: Peirópolis, 2001.

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.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Colaboração de Dinorah da Silveira Campos Pecoraro, Giglio Pecoraro, Geraldo Brssame. – 11ª ed./10ª tiragem – Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados: PUC. 2006. – (Coleção educação contemporânea).

CANDÉ, Ronald de. **História universal da música:** volume 2 . Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, Maressa Miquelino de. **O ensino específico de música para deficientes visuais:** o método musibraille. 2010, 33 F. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Escola de Música e Artes Cênicas da UFGO, Goiás, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUES, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro (Org.). Aprendizagem e Deficiência Visual. In: **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos, São Paulo: Livraria Editora Santos, 2003.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI. **Inclusão escolar e suas implicações-** Belo Horizonte. Ed. IBPEX. 148 P.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUK, Cyntia. **Educar na Diversidade: material de formação docente**. 3ª ed., 2ª impressão – Brasília: [MEC, SEESP], 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. – São Paulo: MEC SEESP, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?. In. FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. – São Paulo: MEC SEESP, 2007, p. 13-22

FERRERA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. 4ª ed. – (Coleção como usar na sala de aula).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008. 80 p. – (Série pesquisa; v 6).

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria R/S**. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos**. Brasília, 2007, p. 11-16.

FILHO, Basttisoni Duílio. **Pequena história da arte**.- 4ª ed. Campinas. SP: Papirus, 1991.

FIGUEIRA, E. **A presença da pessoa com deficiência visual nas artes**. Rede Saci, 2002. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4574>> Acessado em: 12/05/2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. & GASKELL, G (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64-89

GRESSLER, Lori Alice. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. – 2ª ed. Ver. Atual. – São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. – Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. : il. - (Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692).

GOMES, R et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In. MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E. R. (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p. 185-221.

GONZÁLEZ, María del Pilar; DÍAS, Juana Morales. Deficiência Visual: Aspectos evolutivos e educacionais. In: **Necessidades educacionais especiais: intervenção psicoeducacional**. GONZÁLEZ, Eugênio (coordenador) et al. Tradução Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. - 7ª ed. - São Paulo: Ática, 2006.

HECK, Arch O.. **La educación de los niños excepcionales: sus exigências para los maestros, padres, y legisladores**. Tradução: Nelly S. Fortuny. Editora Nova – Buenos Aires. 1960.

HEIMERS, Wilhelm. **Como devo educar meu filho cego?** – um guia para educação de crianças cegas e de visão prejudicada. Tradução: Humberto Schoenfeldt (tradução e edição patrocinada pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura). São Paulo – Brasil – 1970.

ILARI, Beatriz Senoi (organizadora). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. – Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

KIRK, Samuel A, GALLAGHER, Janes J. **Educação da criança excepcional** – [tradução Marília Zanella Sanvicente]. – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Rever ordem alfabética).

KNELLER, George Frederick, 1908. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução de J. Reis – 5ª ed. – São Paulo: IBRASA – 1978. (Biblioteca êxito 25).

LABOISSIÈRE, Marília. **A performance como um processo de recriação**. Ictus – Periódico do PPGMUS, Vol. 4, 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. – 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 1986.

LE MOS, Francisco Mendes; FERREIRA, Paulo Felicissimo. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant** – Rio de Janeiro, n. 01 p. 03-08.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP: Ed. do autor, 2006.

_____. **Música e Inclusão: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/artigos>. Acesso em: 09/11/2009;

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa** – São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. – 2ª ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMA, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Organizadora). **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. – São Paulo: Sammus, 2006. – (pontos e contra pontos)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos**. Brasília, 2007, p. 11-16.

_____. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In. FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. – São Paulo: MEC SEESP, 2007, p. 45-60.

MIEL, Alice (coordenação). **Criatividade no ensino**. Tradução de Aydano Arruda, revisão de José Reis. – São Paulo: IBRASA, 1972.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. Tradução de Eliana Rocha. – São Paulo: Sammus, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 61-77.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. O paradoxo da criação na educação paradoxal. **Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia**. Bahia, v. 1. n 19, p. 47-54, 1992.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Por que eles não?: arte entre os deficientes**. – Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2007.

OLIVIER, Lou de. **Psicopedagogia e arteterapia: teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

OSTOWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 24ª ed. – Petrópolis, Vozes, 2009.

DI PAOLO, Darcy Flexa. **Elaborando trabalhos acadêmicos e científicos: TCC, dissertação e tese**.- Belém: Pakatatu, 2009.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PILETTI, Claudinho. **Didática geral**. 23ª edição. – São Paulo: Ática, 2006.

PRADO, L.S. **Sala de Recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1996.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2ª ed. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2010. – (Coleção Sociologia).

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In. RIBEIRO, Maria Luisa Spravieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de. **Educação Especial: do querer ao fazer**. – São Paulo: Avercamp, 2003.

RUUD, Even. **Caminhos da musicoterapia**. [tradução Vera Wrobel]. – São Paulo: Sammus, 1990.

SÁ, Elizabet; CAMPOS, Izilda; SILVA, Myriam. **Deficiência visual** – São Paulo: MEC SEESP, 2007. 54 P. (Atendimento Educacional Especializado).

SARTORETTO, Maria Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos**. Brasília, 2007, p 81-84.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estudo do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 22ª ed. rev. ampl. Em acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Jusamara (org). Aprender e ensinar música no cotidiano. – Porto Alegre: Sulina, 2008. 287p. (Coleção música).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRAVINSKY, Igor, 1882-1971. **Poética musical em 6 lições**. Tradução Luiz Paulo Horta. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SWANWICK, Keith. Creativity and music education. **Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia**. Bahia, v. 1. n 19, p. 127-137, 1992.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. – São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Alex Nich. **Análise qualitativa com o programa Nvivo 9: fundamentos**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57900819/Analise-qualitativa-com-o-programa-NVIVO-9-fundamentos>. Acesso em: 29/06/2011.

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

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia:** a transformação pessoal pelas imagens. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

ANEXO I

Universidade Federal do Pará

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 213/11 CEP-ICS/UFPA

Belém, 29 de novembro de 2011.

Prof. Dr. Aureo Deo de Freitas Junior

Senhor Pesquisador,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa “A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO” CAEE 0197.0.073.000-11 e parecer nº223/11 CEP-ICS/UFPA foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 09 de novembro de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 de abril de 2012, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos.
Coordenador do CEP-ICS/UFPA

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Instituto de Pesquisa em Arte
Programa de Pós-Graduação em Arte**

Projeto de pesquisa: *A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo*

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma pesquisa que busca compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), situando a música e sua dimensão criativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na concepção de professores e de alunos com deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva. A sua participação se dará por meio de entrevistas, bem como por meio da sua permissão para que o pesquisador possa observar as atividades musicais em que você participe na Unidade Educacional Especializada. As entrevistas serão realizadas no final do processo de observação. As observações serão registradas em Diário de Campo e as entrevistas serão gravadas em áudio. Asseguramos que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos, mas a sua privacidade será mantida. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar o senhor (a) poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Pesquisadores responsáveis:

Sérgio Figueiredo Bernardo
Fones: 81068013

Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Jr.
Fone: 8128 8328 / 8412 9048

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que sinto-me esclarecido sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, ____/ ____/ ____

Assinatura do responsável

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Título da pesquisa: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO

MESTRANDO: Sérgio Figueiredo Bernardo

ORIENTADOR: Áureo DeFreitas

A – Identificação

- 1 – Nome: _____
- 2 – Tipo de Deficiência Visual: _____
- 3 – Tipo de Atividade: _____
- 4 – A quanto tempo participa no Coral? _____

B – Música e Inclusão na UEES JAA.

- 01 - O que significa pra você, enquanto pessoa com Deficiência Visual, ser membro do Coral Cantart na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo – UEES JAA?
- 02 - Qual a função da música no processo de inclusão escolar?
- 03 - O que mudou em sua vida após a participação no grupo coral?
- 04 - Na sua opinião o que representa o Coral Cantart para a Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA)?

C – Processo de ensino aprendizagem musical

- 05- Fale sobre como tem sido sua experiência de estudo da musica no Coral Cantart;
- 06 - Discorra sobre como são realizadas as aulas de música no Coral Cantart?
- 07 - Qual o repertório utilizado para as apresentações musicais?
- 08 - Fale sobre os recursos utilizados para desenvolver as atividades musicais no - Coral Cantart.
- 09 - Diga o que você pensa sobre o suporte para desenvolver as atividades do Coral Cantart na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo – UEES JAA?

D – Processos de criação na educação musical.

- 10 – As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da composição de músicas como parte do processo educacional? Comente.
- 11 – As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da pratica de improviso em música como parte do processo educacional? Comente.
- 12 - São inseridos elementos inovadores nas obras apresentada? Comente
- 13 - O que você pensa sobre a possibilidade de realizar composições, improvisos, e inovações musicais com parte das atividades ligadas ao aprendizado musical?

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR

Título da pesquisa: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO

MESTRANDO: Sérgio Figueiredo Bernardo

ORIENTADOR: Áureo DeFreitas

A – Identificação

- 1 – Nome: _____
- 2 – Formação: _____
- 3 – Função: _____
- 4 – A quanto tempo participa no Coral? _____

B – Música e Inclusão na UEES JAA.

- 01 - O que significa pra você, enquanto profissional, ser professor (a) do Coral Cantart na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo – UEES JAA?
- 02 - Qual a função da música no processo de inclusão escolar?
- 03 - O que muda na vida dos alunos após a participação no grupo coral?
- 04 - Na sua opinião o que representa o Coral Cantart para a Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA)?

C – Processo de ensino aprendizagem musical

- 05- Fale sobre como tem sido sua experiência de ensino da musica no Coral Cantart;
- 06 - Discorra sobre como são realizadas as aulas de música no Coral Cantart?
- 07 - Qual o repertório utilizado para as apresentações musicais?
- 08 - Fale sobre os recursos utilizados para desenvolver as atividades musicais no - Coral Cantart.
- 09 - Diga o que você pensa sobre o suporte para desenvolver as atividades do Coral Cantart na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo – UEES JAA?

D – Processos de criação na educação musical.

- 10 – As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da composição de músicas como parte do processo educacional? Comente.
- 11 – As atividades do Coral permitem o desenvolvimento da pratica de improviso em música como parte do processo educacional? Comente.
- 12 - São inseridos elementos inovadores nas obras apresentada? Comente
- 13 - O que você pensa sobre a possibilidade de realizar composições, improvisos, e inovações musicais com parte das atividades ligadas ao aprendizado musical?

ANEXO V

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Título da pesquisa: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO

MESTRANDO: Sérgio Figueiredo Bernardo

ORIENTADORA: Áureo DeFreitas

Identificação:

Escola: _____

Sirução observada: _____

Turma: _____

Processo pedagógico no Coral Cantarte

- 1- Há espaço disponível destinado a educação musical;
- 2- Quais os recursos materiais e humanos disponíveis;
- 3- Qual a formação do professor de educação musical;
- 4- Quais os instrumentos e recursos metodológicos utilizados pelo professor;
- 5- Que repertório utilizado no coral;