



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

**IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**  
**MEDIADA PELA FLAUTA DOCE**

**FORTALEZA**

**2024**

IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
MEDIADA PELA FLAUTA DOCE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A447e Almeida, Izabel Cristina Lopes de.  
Educação musical para estudantes com deficiência visual mediada pela flauta doce / Izabel Cristina Lopes de Almeida. – 2024.  
90 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
1. Educação Musical. 2. Deficiência Visual. 3. Flauta Doce. 4. Acessibilidade. 5. Inclusão. I. Título.  
CDD 700
-

IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
MEDIADA PELA FLAUTA DOCE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Elvis, de Azevedo Matos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Francisca Geny Lustosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Gerardo agradeço a generosidade e as ricas contribuições, pois, desta forma, pude realizar as melhores escolhas teóricas e amadurecer a pesquisa empírica.

Aos professores participantes da banca avaliadora: Professor Dr. Elvis Azevedo e a Professora Dra. Geny Lustosa. Agradeço as valiosas contribuições! agradeço a disponibilidade ao colaborar para a minha formação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará-PROFARTES-UFC, agradeço por contribuir com meu amadurecimento intelectual; agradeço a generosidade ao oferecer tantos saberes acadêmicos.

A todos os membros do Grupo de Estudo e Pesquisa Patativa: Docência, Arte e Vida. Suas devolutivas foram de suma importância.

À professora Clarissa pelas valiosas contribuições, partilha, colaboração e amizade na trajetória da pesquisa.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, pela confiança e disponibilidade, muito obrigada!

A todas as professoras do grupo Manifesto Música suas contribuições foram valiosas e essenciais!

Ao núcleo gestor da escola e todos os professores por colaborarem com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos pais dos estudantes envolvidos direta e indiretamente nesta pesquisa.

A todos os professores e servidores que trabalham arduamente para oferecer ensino público e de qualidade, aos estudantes com deficiência.

A Jesus Cristo, meu Senhor que me deu ânimo, força e saúde para realizar esse sonho.

Ao meu querido esposo, Levi, pelo apoio, paciência e compreensão. Gratidão!

Aos meus filhos, Ana Raquel e Matheus, pelo apoio e incentivo. Muito Obrigada!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. (Rubem Alves, 1993, pg.3).

## RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta de Educação Musical, utilizando a flauta doce para estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira). Para esse trabalho elegemos três objetivos específicos: identificar as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas no ensino da flauta; identificar as adaptações na maneira do trabalho e no material didático e refletir estratégias e procedimentos educacionais utilizados no ensino. A revisão de literatura apresenta os parâmetros normativos sobre o ensino da Arte e da Música, e o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola brasileira (Penna, 2014; Fonterrada, 2008; Bonilha, 2010; Juvêncio e Trompieri Filho, 2017; Tudissaki, 2014; Louro, Alonso e Andrade, 2006; Louro, 2015; Oliveira, 1997). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual da cidade de Fortaleza, durante o 2º semestre do ano de 2023 nas aulas de Artes, com estudantes do Ensino Fundamental anos finais. A dissertação recorreu à metodologia de natureza qualitativa, e utilizou a abordagem de pesquisa-ação. Os instrumentos para a coleta de dados foram o grupo focal e a entrevista, realizados com os estudantes com déficit visual e anotações em diário de campo feitas pela pesquisadora. A análise de dados utilizou a técnica da triangulação. A pesquisa evidencia que todos as pessoas, independente da sua condição, têm direito assegurado à educação e conseqüentemente, ao conhecimento artístico musical. No contexto de discente com deficiência visual é necessário ao professor o conhecimento de recursos de acessibilidade e inclusão, que favoreçam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical de maneira efetiva, segundo as necessidades individuais. O estudo permitiu elencar as competências e habilidades que precisam ser trabalhadas no ensino da flauta doce (a escuta, a percepção e a apreciação dos sons, as técnicas da flauta doce e a percepção tátil, etc.); Identificamos adaptações no ensino e no material didático para escolares com baixa visão (textos ampliados em tinta, recursos ópticos e tecnologias da informação e comunicação), e para discentes cegos (transcrição de partitura e textos para braile, leitores de telas, e sintetizadores de voz). Refletimos que as intervenções por meio da mediação e as interações com o ambiente podem contribuir para o desenvolvimento e conhecimento musical de todos os indivíduos.

**Palavras-chave:** educação musical; deficiência visual; flauta doce; acessibilidade; inclusão.

## ABSTRACT

This study presents a proposal for music education using the recorder for students with visual impairments (low vision and blindness). For this work, we chose three specific objectives: to identify the skills and competences that need to be worked on in flute teaching; to identify adaptations in the way of working and in the teaching material; and to reflect on the educational strategies and procedures used in teaching. The literature review presents the normative parameters on the teaching of Art and Music, and the process of including students with disabilities in Brazilian schools (Penna, 2014; Fonterrada, 2008; Bonilha, 2010; Juvêncio and Trompieri Filho, 2017; Tudissaki, 2014; Louro, Alonso and Andrade, 2006; Louro, 2015; Oliveira, 1997). The research was carried out in a state public school in the city of Fortaleza, during the second semester of 2023, in art classes, with students from the final years of elementary school. The dissertation used a qualitative methodology and an action research approach. The instruments used to collect data were focus groups and interviews with students with visual impairment and field diary entries made by the researcher. Data analysis used the triangulation technique. The research shows that everyone, regardless of their condition, has a guaranteed right to education and, consequently, to musical artistic knowledge. In the context of visually impaired students, teachers need to be aware of accessibility and inclusion resources, which favor the development of musical teaching and learning in an effective way, according to individual needs. The study made it possible to list the skills and abilities that need to be worked on when teaching the recorder (listening, perception and appreciation of sounds, recorder techniques and tactile perception, etc). We identified adaptations in teaching and learning materials for students with low vision (enlarged texts in ink, optical resources and information and communication technologies), and for blind students (transcription of scores and texts into Braille, screen readers and voice synthesizers). We believe that interventions through mediation and interactions with the environment can contribute to the development and musical knowledge of all individuals.

**Keywords:** music education; visual impairment; recorder; accessibility; inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Classificação de Deficiência Visual: OMS, 1972.....	20
Figura 2	– Proposta de revisão das categorias de deficiência visual.....	22
Figura 3	– Partitura da melodia: LÉ com LÉ, 3 Drummond (2000) .....	49
Figura 4	– Pesquisadora fazendo orientações quando a participante apresentava dificuldade.....	49
Figura 5	– Partitura da melodia: CÁ e LÁ de Drummond (2000) .....	50
Figura 6	– Partitura da música: Serra, serra serrador de Drummond (2000) .....	51
Figura 7	– Máquina manual de escrever Braille.....	52
Figura 8	– Partitura da melodia: Troca-Troca, Drummond, 2000.....	52
Figura 9	– Leitura tátil da música: Troca-Troca, (Drummond, 2000) .....	54
Figura 10	– Cifra melódica em tinta, da música Ode à alegria de Beethoven.....	55
Figura 11	– Cifra melódica em tinta adaptada da música: Ode à alegria de Beethoven.....	55
Figura 12	– Estudante fazendo a posição da nota dó.....	68
Figura 13	– Estudante fazendo a posição da nota lá.....	69
Figura 14	– Estudante fazendo a posição da nota ré.....	70
Figura 15	– Estudante fazendo a posição da nota sol.....	71
Figura 16	– Estudante fazendo a posição da nota si.....	71
Figura 17	– Estudante fazendo a posição da nota mi.....	72
Figura 18	– Estudante fazendo a posição da nota ré grave.....	73
Figura 19	– Estudante fazendo a posição da nota dó grave.....	74
Figura 20	– Estudante fazendo a posição da nota fá grave.....	74
Figura 21	– Acompanhamento para a música: Noite Feliz.....	85
Figura 22	– Acompanhamento para a música: Brilha Brilha lá no céu.....	85

Figura 23	– Acompanhamento para a música: Ode à alegria (L.V. Beethoven) .....	86
Figura 24	– Acompanhamento para a música: Asa Branca.....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREAECE	Centro de Referência e Atendimento Especializado do Ceará
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Encontro de Música e Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PEV	Projeto Escola Viva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECITECE	Secretaria da Ciência e Tecnologia
SECULT	Secretaria da Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SESA	Secretaria da Saúde
SETAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
SETECO	Secretaria dos Transportes, Comunicações e Obras
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação inclusiva breve histórico da legislação no Brasil.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Pessoa com deficiência.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>Deficiência visual: definições de baixa visão e cegueira.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4</b>	<b>Inclusão da pessoa com deficiência visual.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>TÍTULO DA SEÇÃO PRIMÁRIA .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2</b>	<b>Educação musical inclusiva no Brasil.....</b>	<b>29</b>
<b>3.3</b>	<b>Ensino de para estudantes com deficiência visual.....</b>	<b>31</b>
<b>3.4</b>	<b>Adaptações.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1</b>	<b>Natureza da pesquisa.....</b>	<b>36</b>
<b>4.2</b>	<b>Proposta da pesquisa.....</b>	<b>36</b>
<b>4.3</b>	<b>Caracterização do campo.....</b>	<b>36</b>
<b>4.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>4.5</b>	<b>Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>41</b>
<b>4.5.1</b>	<b><i>Grupo focal.....</i></b>	<b>41</b>
<b>4.5.2</b>	<b><i>O diário de campo.....</i></b>	<b>42</b>
<b>4.5.3</b>	<b><i>A entrevista.....</i></b>	<b>43</b>
<b>4.6</b>	<b>Análise e interpretação de dados.....</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>RELATÓRIO DAS AULAS.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Características da Metodologia.....</b>	<b>46</b>
<b>5.2</b>	<b>Habilidades e competências trabalhadas.....</b>	<b>47</b>
<b>5.3</b>	<b>Adaptações metodológicas e de material didático.....</b>	<b>52</b>
<b>5.4</b>	<b>Avaliação das soluções propostas.....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>76</b>

<b>APÊNDICE C – ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO RESUMO DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS I.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS II.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO B – ACOMPANHAMENTOS INSTRUMENTAIS UTILIZADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO C – PARTITURA (ODE À ALEGRIA) .....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO D – PARTITURA (ASA BRANCA) .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO E – PARTITURA (NOITE FELIZ) .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO F – PARTITURA (TWINKLE, TWINKLE, LITTLE STAR) .....</b>	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, descrevo minha trajetória profissional, quando fui contratada para ministrar aula de Música (flauta doce), para discentes com deficiência visual, em uma instituição na rede de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), havendo sido admitida, efetivamente, em 2004, por meio de concurso público.

De 2004 a 2016, laborei como professora em uma escola de Ensino Médio, desenvolvi um trabalho de Música coral e ensino de Artes. Em 2008, voltei para a escola especializada com o ensino de Música onde me encontro até o momento.

A proposta de pesquisa agora expressa surgiu, então, na escola especializada, com suporte na experiência profissional junto aos estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira). A aula de Música era vinculada ao Projeto Escola Viva (PEV), operacionalizado por vários órgãos do Estado, dentre os quais a SEDUC, a Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETAS), Secretaria da Ciência e Tecnologia (SECITECE), Secretaria da Saúde (SESA), Secretaria da Cultura (SECULT) e Secretaria dos Transportes, Comunicações e Obras (SETECO). O Programa Escola Viva (PEV) caracterizava-se por um conjunto de ações com o objetivo de transformar as ações pedagógicas da escola em um currículo dinâmico, criativo e interessante.

Ao iniciar o projeto, recebi da Coordenação da escola dois cadernos de iniciação à flauta doce, de Elvira Drummond<sup>1</sup> (2000), em cujo conteúdo estavam, majoritariamente, as músicas sugeridas, pertencentes ao repertório folclórico e popular. Após as reuniões com a Coordenação do PEV, houve a orientação para se trabalhar com o Método Suzuki. Segundo os facilitadores da formação do PEV, o método Suzuki foi escolhido para nortear o trabalho pedagógico no período inicial de ensino do instrumento. Depois era introduzido o método tradicional de ensino para aprimoramento técnico.

O ensino de Música foi implantado na instituição em 1994. Na ocasião, eram oferecidas aulas de Música (flauta doce) para 3º e 4º anos, Prática de Coral para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e teclado para estudantes que possuíam instrumentos. Fui orientada,

---

<sup>1</sup> Elvira Drummond Elvira Glória Drummond Miranda: Prof. da Universidade Federal do Ceará e do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Sua formação abraça as áreas de Música e Literatura, sendo licenciada em Artes, bacharel em piano e mestre em Literatura. Autora de vários livros publicados em ambas as áreas, além de premiada em vários concursos de poesia e crônicas.  
<https://fundacaopascoalandreta.com.br/poetas-xx-concurso/#:~:text=Elvira%20Gl%C3%B3ria%20Drummond%20Miranda%3A%20Prof,piano%20e%20mestre%20em%20Literatura>. Acesso em: 05.03.2024

por intermédio da Gestão Escolar, no sentido de que eu deveria preparar um repertório para oferecer nos eventos comemorativos da escola e da SEDUC. Era recém-graduada em Música pela Universidade Estadual do Ceará, mas tive uma preocupação imediata de saber quais as metodologias que deveriam ser utilizadas para tornar as aulas acessíveis, qual o repertório mais adequado para trabalhar na escola? O que eu deveria mudar na maneira de ensinar a música (flauta doce), quais as estratégias e adaptações no ensino aos estudantes que tinham comprometimentos visuais?

Enquanto essas indagações eram por mim refletidas, a aula de Música se efetivou de maneira empírica, com amparo nas observações, percepções e conversas mantidas com os educandos, com outros professores e profissionais que já trabalhavam na escola. Com efeito, dialogando com os escolares, era sondado o que eles já sabiam, suas dificuldades, facilidades, sugestões e, paulatinamente, fui sistematizando meu *modus operandi* didático, apoiada sempre no conhecimento adquirido com a prática em sala de aula.

No convívio com os estudantes fui percebendo que precisava desenvolver aulas mais dinâmicas com atividades de vivência musical que possibilitasse uma prática ativa e criativa, que permitisse maior interação e participação mais efetiva, focalizando nas potencialidades dos estudantes. As aulas não eram limitadas a prática instrumental, fazíamos reflexões sobre a presença da música na vida, sobre estilos musicais, sobre música folclórica e popular. As aulas eram essencialmente auditivas, cantava-se a linha melódica e o ritmo da música, fazíamos brincadeiras improvisando sons corporais, e estudamos em grupo de melodias de canções com a flauta doce com arranjos a duas vozes. Não era utilizado registro formal pelos estudantes, eles tinham facilidade em tocar de ouvido. Em algumas comemorações da escola o grupo apresentava as músicas estudadas, essa prática me inquietava, porque existia uma valorização muito grande do produto musical, do bem final, a música vista como um entretenimento ou elemento decorativo, ocupando lugar nos eventos da escola, no lugar da valorização do ensino.

A prática da audição despertava a atenção plena e envolvia a participação ativa dos estudantes. Procurei fazer um planejamento que tornasse as aulas significativas e criativas. O repertório era constituído de músicas conhecidas dos estudantes, inicialmente, nas aulas, eu escolhia composições simples, de repertório folclórico e popular. Fui trazendo para a sala de aula práticas musicais buscando desenvolver outras possibilidades no fazer musical, como atividade de escuta do ambiente para identificação de sons e atividades com instrumentos de bandinha rítmica, exploração da voz por meio de canções e de atividades de reprodução sonora.

Uma vez que a Lei nº 13.146 de 2015 foi editada, tornou-se nítido o crescimento constante dos debates em áreas diversificadas do conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência na contextura escolar. Com a instituição da Lei nº. 10.436, de 4 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), passou a vigorar a transmissão da disciplina nos cursos de graduação em Pedagogia e Letras para o Ensino Básico, sabendo-se que, na escola de Educação Básica, há pessoas com diversas deficiências, transpondo a carência de ordem visual, como a auditiva e física, a intelectual e psicossocial e a deficiência múltipla. Somente a disciplina Libras não dá conta de capacitar os futuros professores para o trabalho junto a pessoas com deficiências, motivo por que a Universidade tem o desafio de qualificar os professores com vistas a que atendam a todos, independentemente da deficiência de cada qual.

Convém salientar que concluí o Curso de Licenciatura no segundo semestre do ano de 2000, quando vivenciei um currículo formal, teórico com ênfase nas concepções e padrões da música erudita, tendo a tonalidade como fundamento, um curso técnico e mecânico direcionado para leitura de partitura, análise e escrita musical, com o enfoque histórico e tradicional da herança colonialista europeia, que valorizava o ensino da música erudita e da notação musical praticado nos conservatórios de música.

Meu currículo de graduação não contemplou nenhuma disciplina de formação para o ensino de pessoa com deficiência. A princípio, tive muita dificuldade, por não ter conhecimento no que se refere a lidar com problemas de aprendizagem de indivíduos com deficiência e, ainda, sobre abordagens diferenciadas e estratégias pedagógicas para trabalhar com estes educandos. Assim, resolvi me apresentar no âmbito de outros programas e cursos que proporcionam uma formação específica na área da deficiência.

De tal sorte, na demanda por formação acerca de música e inclusão de pessoas com deficiência, vivenciei algumas circunstâncias que foram importantes na minha trajetória profissional. Em 2001, fui partícipe do primeiro curso de Formação Especial, na área da deficiência visual Associação dos Cegos do Estado do Ceará (ACEC) – programa básico sobre o sistema Braille, que proporcionou conhecimento da leitura e escrita. No exercício escolar de 2008, pratiquei uma oficina de Iniciação à Musicografia Braille VII Encontro Internacional da Música. Já em 2009, desenvolvi a Formação de Professor, na área da deficiência visual Sociedade de Assistência aos Cegos, Instituto Hélio Góes (SAC). Em 2017, foi a vez do curso de Práticas Inclusivas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CREAE-CE). O derradeiro de que participei ocorreu em 2020 – Introdução de Tecnologias Educacionais Digitais no Contexto da Deficiência Visual, Instituto Benjamin Constant (IBC).

Todos os estes possibilitaram uma formação mais ampla a respeito dos recursos de acessibilidade e inclusão para o trabalho em sala de aula, além das vivências e compartilhamento de experiências e partilha de informações com profissionais de outras cidades do País.

No ano de 2016, em razão das mudanças empreendidas na SEDUC, como a recondução do Projeto Escola Viva, o qual passou para a coordenação da SECULT, o Projeto deixou de existir na instituição onde eu atuava. Fiquei à disposição da Secretaria de Educação e fui remanejada para turmas da Educação Infantil em decorrência da minha formação pedagógica até o ano de 2020, como professora polivalente de Português, Matemática, Ciências e Arte.

No ano de 2021, em uma turma do 4º ano, na aula de Artes, voltei a desenvolver o trabalho com a flauta doce, mesmo com o tempo reduzido a uma hora semanal, sem espaço físico adequado, pois as aulas eram realizadas na própria sala de aula, o que atrapalhava as turmas vizinhas.

Os acontecimentos ora relatados me levaram a pesquisar, durante o curso de Mestrado Profissional em Artes o ensino da música no contexto de estudantes com deficiência visual. Portanto, a minha prática como professora de Música e as vivências realizadas junto aos estudantes se tornaram o impulso para ampliar o meu interesse e a motivação para aprender mais sobre o ensino da Música para pessoas com deficiência. Nesta trajetória, foi preciso compreender a legislação sobre a inclusão no espaço escolar, o contexto histórico e social dos estudantes, suas características e abordagens difundidas entre os estudiosos das áreas da Educação e da Educação Musical.

Haja vista esse conhecimento, bem assim as mudanças empreendidas na maneira de ensinar, minha expectativa é a de que esta pesquisa colabore para que outros trabalhos sejam desenvolvidos na área, com vistas a contribuir com uma experiência musical acessível e significativa, para que os estudantes usufruam como apreciadores e produtores de Música em seu contexto e sejam protagonistas de sua história e da própria cidadania, tanto na escola como ocupando outros espaços na sociedade. Espero, também, que esta demanda acadêmica *stricto sensu* auxilie, como fonte de literatura sobre Música e deficiência para professores e estudantes, e sirva de influxo para a efetivação de outras experimentações na área.

Com amparo nas argumentações até aqui expressas, meu intuito é oferecer resposta ao questionamento de fulcro deste ensaio: quais as adaptações necessárias na maneira de ensinar a música com vistas a contribuir para o desenvolvimento de habilidades e aquisição do conhecimento musical de pessoas com deficiência visual? Essa pergunta inicial, decerto, vai

permitir que se aporte à compreensão a respeito de que o ensino musical deve ser acessível a todos os estudantes de acordo com as suas necessidades para que esse processo seja efetivo.

### **1.1 Objetivos**

a) **Objetivo Geral:**

- Propor e avaliar uma abordagem de ensino de música (flauta doce) para estudantes com deficiência visual.

b) **Objetivos Específicos:**

- Identificar as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas no ensino de flauta doce com discentes com deficiência visual;
- Identificar as adaptações na maneira de trabalho e no material didático, necessárias para se ensinar flauta doce para estudantes com déficit visual;
- Refletir as soluções e dificuldades identificadas na aplicação das estratégias utilizadas no ensino de flauta doce para escolares com deficiência sensorial visual.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação inclusiva: breve histórico da legislação no Brasil.

A história da Educação brasileira é assinalada por diversos movimentos, com a participação de governos e organizações nos planos nacional e internacional, que geraram leis assecuratórias do direito à educação no Brasil a todas as pessoas.

Leitão (2014) identifica que o movimento da sociedade civil no Brasil em defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência começou em meados do século XX, quando foram fundadas o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), além disso a autora ressalta a existência de campanhas nacionais lideradas pelo Instituto Benjamim Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Sociedade Pestalozzi do Brasil e APAE para defender o direito à educação da pessoa com deficiência.

Está expressa em Brasil (1999) a ideia de que o movimento pela sociedade inclusiva é internacional e foi impulsionado pela Declaração de Salamanca, dentre outros, com a participação de vários países. A proposta de educação inclusiva foi impulsionada pela Declaração de Salamanca que proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Esta Conferência teve como referência a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Brasil, 1999, p.14).

Lustosa e Figueredo (2021, p. 62) destacaram outros documentos que asseguram a educação da pessoa com deficiência,

[...] documentos de abrangência nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, nº 9.394/96) que garantem expressamente o direito de TODOS à educação e elegem como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Silva (2019) indica leis que contribuíram para assegurar o direito à educação à todas as pessoas no Brasil como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que visa aumentar o acesso e a permanência dos educandos com deficiência na educação regular, e a Lei nº 13.146 de 2015 que cria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, garantiram os direitos das pessoas com deficiência com o objetivo de incluí-las socialmente enquanto membros integrantes da sociedade. O autor indica que esses acontecimentos estimularam o debate sobre as condições de ensino, a inclusão dos discentes com deficiência nos ambientes educacionais, as condições de trabalho dos professores e a

implementação de políticas públicas que favorecem a aprendizagem significativa do público com deficiência.

Fundamentado nesses aspectos, além da Educação, os profissionais da área de Educação Musical têm se preocupado nos últimos anos em discutir a inclusão de pessoas com deficiência, como também a Educação Especial em contextos de ensino e aprendizagem da música (Silva 2019, p. 55).

Louro (2015) indica que todos os estabelecimentos de ensino sejam públicos ou privados, devem estar preparados para receber pessoas com deficiências, isso significa que todos os lugares precisam ser acessíveis, incluindo bibliotecas, parques, mercados, restaurantes, museus, hospitais, clubes, teatros, escolas, etc. sendo necessário providenciar além das adaptações arquitetônicas como rampas, elevadores, pisos táteis e banheiros; programas de acessibilidade como intérprete de libras, cardápios e panfletos em Braille; e, adaptações de mobiliário para cadeirantes, obesos e pessoas com mobilidade reduzida, dentre outros.

A autora assevera que a Música não há de ser excluída desses debates, e o seu ensino deve ser considerado, seja ela vista como uma forma de entretenimento, um arcabouço cultural, um método terapêutico, uma proposta pedagógica ou um campo de estudo. A inclusão na educação musical envolve um grande desafio, e o principal é a formação dos profissionais, não basta ter conhecimento musical, afirma a autora, é fundamental saber sobre música, metodologias, abordagens diferenciadas, estratégias pedagógicas, psicologia cognitiva e principalmente ter o conhecimento sobre o desenvolvimento humano (Louro, 2015).

## **2.2 Pessoa com deficiência**

Esta proposição de pesquisa denota o enfoque para o estudante com deficiência visual, ora matriculado na escola de Ensino Fundamental. Examinamos o uso da terminologia adequada para nomear pessoa com deficiência visual e evitar práticas discriminatórias, utilizamos a orientação de Sassaki (2003). O autor assinala que a partir do ano de 1981, começou-se a utilizar a expressão “pessoa deficiente”, ao invés de “pessoa portadora de deficiência” e que por volta da metade da década de 90, houve outra substituição para “pessoa com deficiência” permanecendo até os dias atuais. Sassaki (2003) indica os termos “cego”, “pessoa cega” e “pessoa com deficiência visual” ao invés de deficiente visual. Já quanto à visão subnormal, o autor indica a utilização da expressão “baixa visão”.

Em conformidade com as ideias de Juvêncio e Trompieri Filho (2017), a dicção pessoa com deficiência refere-se, genericamente, àquelas que possuem deficiência de curto ou

longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, é capaz de obstruir sua ligação plena e efetiva com os demais componentes da sociedade.

### **2.3 Deficiência visual: definição de baixa visão e cegueira.**

Segundo Moreira (2016, p. 66) o sentido da visão possibilita ao ser humano captar cerca de 80% das informações do ambiente exterior, ela “influencia o desenvolvimento das aptidões intelectuais e psicomotoras e interfere na vida escolar e profissional do indivíduo”. O autor esclarece que a deficiência visual se refere à perda da visão evidenciada por uma doença ocular ou outro fator que ocasione alteração da função visual, e se constitui em baixa visão e cegueira, produzindo na pessoa a incapacidade de ver os objetos, pois, malgrado os grandes avanços científicos, a deficiência visual ainda acomete muitas pessoas.

O autor indica que se determina o grupo deficientes visuais, utilizando duas escalas oftalmológicas que são a acuidade visual, que é o que se vê a uma certa distância, e o campo visual, que é uma amplitude de área que a visão pode alcançar. Portanto, a partir da avaliação da acuidade e do campo visual são determinados os níveis de função visual.

Esclarece Moreira (2016) que a Organização Mundial da Saúde (OMS) registrou 66 definições diferentes de cegueira em 1966 e foram usados para fins estatísticos em várias nações, e em 1972, para simplificar o assunto a entidade, propôs padrões para a definição de cegueira e assim uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual e campo visual para fins estatísticos, ficando definida em baixa visão e cegueira em dois aspectos: valores qualitativos e quantitativos, com suporte na capacidade funcional do indivíduo de ver.

Deste modo a Baixa visão se refere a indivíduos cujas acuidades visuais são entre 20/60 e 20/400 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou quando os campos visuais são inferiores a 20 graus de diâmetro, mas ainda são suficientes para executar ou planejar uma tarefa. Nesse grupo, encontram-se pessoas que não conseguem andar sozinhas porque não percebem os obstáculos ao seu redor.

A cegueira refere-se à acuidade visual do melhor olho com a melhor correção óptica menor que 20/400 ou menor que 10 graus no melhor olho com a melhor correção óptica, o termo "cegueira" não é absoluto, pois abrange pessoas com diferentes graus de visão residual. Ela não significa completa incapacidade visual, mas sim uma diminuição dessa exclusão em um grau que a torna incapaz de realizar tarefas cotidianas. Esta definição abrange tanto a

cegueira parcial legal quanto a cegueira total, uma condição em que a visão é nula (Mosquera, 2016).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007) as pessoas com deficiência visual total recorrem aos sentidos táteis, auditivos, sinestésicos e olfativos com mais frequência para decodificar e guardar informações na memória, desenvolvendo e aprimorando esses sentidos. Não se trata de uma especificidade extraordinária ou de um efeito compensatório, mas os sentidos remanescentes audição, tato, olfato e paladar trabalham juntos. Com respeito ao sentido da audição os autores esclarecem que:

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 (Sá Campos; Silva, 2007, p. 15).

Portanto, a audição é um canal importante, utilizado por pessoas com deficiência visual, em suas escolhas para deslocamentos e relacionamentos sociais, mesmo sendo o tato o sentido mais utilizado por elas (Mosqueira, 2016). Ao ensinar música, os professores devem mediar a escuta e proporcionar experiências que permitam a interação do estudante com a linguagem musical (Brasil, 1998).

Segundo Ottaiano *et al* (2019) a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) estabelece quatro níveis de função visual: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e a cegueira.

No ano de 1972, o Grupo de Estudos da Prevenção da Cegueira, reunido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desenvolveu o padrão para a classificação das doenças oculares.

Figura 1 – Classificação de Deficiência Visual: OMS, 1972

**Quadro 1: Classificação de Deficiência Visual: OMS, 1972.**

	Categoria da deficiência visual	Acuidade visual com a melhor correção visual possível	
		Máximo menos de:	Mínimo igual ou melhor que:
Visão Subnormal	1	20/70	20/200
		3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
		6/8	6/60
	2	20/200	3/60
		1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
		6/60	20/400
Cegueira	3	20/400	1/60 (contar os dedos a 1 m)
		1/20 (0,05)	1/50 (0,02)
		3/60	5/300 (20/1200)
	4	5/300 (20/1200)	Percepção de Luz
		1/50 (0,02)	
	5	1/60 (contar os dedos a 1 m)	Sem percepção de luz
Perda de Visão sem Qualificação	9	Indeterminada ou não especificada	

Fonte: Ottaiano *et al* (2019).

De acordo com a figura 1 o termo “visão subnormal” aplica-se às categorias 1 e 2 da deficiência visual, enquanto o termo “cegueira” relaciona-se às categorias 3, 4 e 5. A perda de visão sem qualificação compreende a categoria 9.

Vale salientar que, em 2003, foi feita uma alteração na definição de cegueira sugerida pela Consultoria da ONU, para a Padronização da Definição de Perda de Visão e Funcionamento Visual. A Consultoria propôs a substituição do termo "melhor correção visual disponível", alegando que o termo "melhor correção visual" para o melhor olho estava ultrapassado, uma vez que estudos mais recentes mostram que esse estratégico estava desprezando uma grande quantidade de pessoas com deficiência visual, incluindo cegueira, devido a erros de refração não corrigidos, em muitas partes do mundo. A ONU apontou cinco justificativas para a alteração:

Definição das categorias de deficiência visual baseadas na “melhor correção visual possível, nomenclatura, categorização de cegueira, inconsistências dentro das subcategorias H 54, resolução do Conselho Internacional de Oftalmologia (ICO) para revisão do CID 10. (Ottaiano *et al*, 2019, p.11)

Segundo Ottaiano *et al* (2019) a CID 10 usa as expressões visão subnormal para as categorias 1, 2 e 3 das deficiências visuais, evidenciando que na prática dos cuidados visuais:

A pessoa com visão subnormal é aquela que possui uma deficiência da função visual mesmo após tratamento e/ou correção refrativa, apresentando acuidade visual entre menos de 20/60 e percepção de luz, ou um campo visual inferior a 10 graus de campo visual central, mas que usa sua visão, ou é potencialmente capaz de usá-la para o planejamento e/ou execução de uma tarefa (Ottaiano *et al*, 2019, p. 12).

Os autores retrocitados ressaltam que por essa definição, as pessoas que podem se beneficiar de tratamentos para a baixa visão são consideradas cegas. Isso resultou em estimativas erradas de números de pessoas que precisam de tratamento para visão subnormal.

Deste modo a Padronização da Definição de Perda de Visão e Funcionamento Visual ficou estabelecida segundo Ottaiano *et al* (2019):

Figura 2 – Proposta de revisão das categorias de deficiência visual.

**Quadro 2 – Proposta de revisão das categorias de deficiência visual**

Acuidade visual pela distância		
Categoria	Pior que:	Igual ou melhor que:
0 Deficiência visual leve ou sem deficiência		20/70 3/10 (0.3) 6/18
1 Deficiência visual moderada	20/70 3/10 (0.3) 6/18	20/200 1/10 (0.1) 6/60
2 Deficiência visual severa	20/200 1/10 (0.1) 6/60	20/400 1/20 (0.05) 3/60
3 Cegueira	20/400 1/20 (0.05) 3/60	5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60*
4 Cegueira	5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60*	Percepção de luz
5 Cegueira	Sem percepção de luz	
9	Indeterminada ou sem especificação	

\* Ou contagem de dedos (CD) a 1 metro.

Fonte: Ottaiano *et al* (2019).

A representação mostra a Classificação da Severidade de Deficiência Visual recomendada pela Resolução do Conselho Internacional de Oftalmologia (2002) e as Recomendações da Consultoria da OMS para a Padronização da Definição de Perda de Visão e Funcionamento Visual (2003).

De acordo com a figura 2, aplicam-se às categorias: 0 para deficiência visual leve ou sem deficiência; 1 para deficiência visual moderada; 2 para deficiência visual severa; 3 para a cegueira 20/400; 4 para cegueira com percepção de luz; 5 para cegueira sem percepção de luz; e, 9 para cegueira indeterminada ou sem especificação.

Por fim, as informações aqui registradas se referem às definições, terminologias e características relativas à deficiência visual (baixa visão e cegueira), esses dados serviram de aporte teórico para estudo dos laudos dos participantes da pesquisa.

## 2.4 Inclusão de pessoas com deficiência visual

De acordo com Juvêncio e Trompieri Filho (2017), a inclusão da pessoa com deficiência visual teve início com a fundação da primeira escola de cegos, em Paris, no ano de 1784, quando Valentin Haüy, pioneiro na educação dos cegos, criou um método de escrita, vindo a ser aperfeiçoado pelo francês Louis Braille, que o acrescentou números e as notações musicais, o qual passou a ser chamado Sistema Braille de leitura e escrita tátil.

Segundo Bonilha (2010), o código Braille é composto por um sistema de 63 caracteres que são constituídos pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas. É considerado de um sistema multiuso, ou seja, os mesmos 63 caracteres podem representar vários códigos diferentes, como música, texto, matemática, informática e química.

Juvêncio e Trompieri Filho (2017) apontaram que no século XIX o Brasil foi um dos primeiros países a adotar esse sistema criado por Louis Braille quando o médico francês Xavier Sigaud, a serviço de D. Pedro II fundou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, inaugurado no Rio de Janeiro em 1854. Atualmente o Instituto Benjamin Constant (IBC), é considerado referência nacional na inclusão de pessoas com deficiência visual.

Tudissaki (2014, p.56) destaca que:

[...] sete décadas da criação deste Instituto ocorreu a abertura de duas outras instituições especializadas para tal público em nosso país: o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte – MG (1926), e o Instituto Padre Chico, em São Paulo – SP (1928); que também funcionavam em regime de internato.

Conforme salienta a autora, outras instituições menores foram fundadas e prestavam atendimento educacional às pessoas com deficiência visual: Instituto de Cegos da Bahia – BA (1928); Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre – RS (1929); e o Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza – CE (1943). Tudissaki (2014) ressalta que as ações desenvolvidas para proporcionar educação especializada para pessoas com deficiência:

[...] de modo geral, tiveram início em meados do século XIX, seguindo a tendência mundial da época, com a criação de instituições educacionais. Estas instituições estavam diretamente ligadas ao movimento social de filantropia, com a criação e manutenção de asilos e manicômios para tratamento de pessoas com deficiência (Tudissaki, 2014, p. 56).

Portanto, neste período as iniciativas adotadas para proporcionar a educação de pessoas com deficiência adotavam uma postura segregacionista que acarretava vários problemas. A professora e pesquisadora do campo da Educação Especial, Vera Lúcia Flôr Goffredo destaca que as instituições escolares oficiais ou privadas eram projetadas apenas para acolher pessoas com deficiência, impedindo-as de conviver com pessoas sem deficiência e o modelo médico servia como suporte para o atendimento, a deficiência era considerada uma doença persistente e os deficientes eram considerados inválidos e incapacitados, portanto, deveriam ser tratados em instituições *segregativas* (Tudissaki, 2014).

### 3 O ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA NO BRASIL

Nesta seção descrevemos o panorama do ensino da Arte e da Música no Brasil, destacando as mudanças e transformações ocorridas no currículo escolar brasileiro com a implementação de leis e decretos oficiais.

A história da educação brasileira é marcada por várias tentativas de incorporar o ensino da arte e da música aos currículos oficiais, faremos uma breve contextualização histórica sobre os avanços que tivemos até o momento no sentido de tornar o ensino da Arte e Música acessível ao currículo oficial.

Fonterrada (2008) registra em 1824, com o Decreto n.º 1.331-A, a instituição do ensino de música na escola pública e determina que este deveria ser concedido na Escola de 1º e 2º graus e no curso de Magistério com o enfoque para noções de música e exercícios de canto. O decreto supracitado não dá orientações sobre o que deveria ser ensinado nem como deveria ser a formação dos profissionais, mas é considerado como a primeira tentativa de oficializar o ensino de música nas escolas. Salienta-se que o Decreto Federal n.º 981 de 28 de novembro de 1890 foi importante por ter estabelecido a profissão de professor de música para atuarem no âmbito nacional. Embora se esperasse o fortalecimento e concretização do ensino de música na escola, não foi isso que de fato ocorreu.

A partir do século XX o movimento Modernista trouxe mudanças que foram acentuadas no ensino da arte, com a divulgação pelo professor Anísio Teixeira seguidor de John Dewey, de que a arte deveria ser colocada no centro da comunidade e retirada de seu pedestal, já que deveria ser acessível a todos, em vez de restringir-se a alguns talentos.

No que diz respeito ao ensino de música, Villa Lobos assinala a história, com o programa de educação musical conhecido como Canto Orfeônico. O projeto foi instituído com o Decreto Nº 19.890 em todas as escolas públicas do país, durante o governo de Getúlio Vargas. O Canto Orfeônico foi uma proposta nacionalista cujas características enfatizavam o uso de material folclórico e popular da própria terra, com ênfase no ensino do canto coral, e a utilização do manossolfa (FONTERRADA, 2008).

Portanto, é possível vislumbrar que mesmo com as dificuldades e problemas enfrentados para a concretização do método, Villa Lobos tornou-se uma referência importante na democratização do ensino da música, pois com a prática do canto orfeônico tornou a música disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro e esse projeto tinha como foco levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo o país.

Em consonância com Fonterrada (2008), por volta de 30 anos de atividade o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, deixando então de fazer parte do currículo, de acordo com a autora essa mudança contribuiu para a desvalorização e o enfraquecimento do ensino musical na escola oficial.

Fonterrada (2008) ressalta a contribuição de Mário de Andrade e sua defesa da prática da música inspirada nos princípios nacionalistas, além que indica o professor Hans Joachim Koellreutter como um grande incentivador dos procedimentos da nova música que abriu espaços para a pesquisa e a experimentação musical. Essas experiências musicais foram consideradas inovadoras na época e como resultado, o ensino de música ganhou uma nova perspectiva e tornou-se importante para aprofundar as questões musicais e o desenvolvimento de pesquisas e experimentações no ensino musical.

Segundo Penna (2014), a Lei 5.692/71. – Lei Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1971)– trouxe mudanças para a educação brasileira quando estabeleceu o ensino da Educação Artística nos currículos escolares de maneira obrigatória, através do artigo 7º ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Penna também enfatiza que é um “equivoco” identificar essa lei como aquela que excluiu a música dos currículos escolares, por promover a prática da Educação Artística e esclarece que a Lei não determina quais as linguagens contempladas na nova legislação, e que o campo da Educação Artística vai sendo efetivado através de Resoluções e Decretos do Conselho Federal de Educação e da prática escolar.

De acordo com Penna (2014), em 1973 foi aprovada a criação de cursos de licenciatura em Educação Artística, para a formação de profissional pelo Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/74. A Licenciatura Curta para o ensino de 1º grau, consistia em habilitação geral em Educação Artística e a Licenciatura Plena na formação geral, adicionada mais dois anos de formação específica em uma das linguagens Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Segundo a autora, o ensino da música estava previsto com o Parecer nº 540/77 e não deveria ser limitado a aulas de teoria musical ou ao canto coral, mas deveria ter uma abordagem mais ampla dentro do contexto da Educação Artística com a prática do ensino polivalente.

Simultaneamente a estes acontecimentos que buscam inserir o ensino da Arte e Música na escola oficial, havia as escolas especializadas que mantinham o ensino técnico-profissionalizante com ênfase no modelo tradicional, voltado à formação acadêmica. Penna (Penna, 2014) indica que mesmo com toda essa expansão na rede pública a favor do ensino da Arte e Música para democratizar o seu acesso, o fato é que a música não conseguiu se inserir

no contexto escolar e o ensino da Arte fica reduzida ao ensino das Artes Plásticas. (PENNA, 2014).

Com a implementação da LDB, Lei 9.394/96 art. 26, parágrafo 2º (Brasil, 1996) o ensino da Arte constitui-se componente curricular obrigatório na Educação Básica de forma a favorecer o desenvolvimento cultural dos estudantes. Pela continuidade de indefinições e por permitir múltiplas interpretações na Lei, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino Fundamental e Médio com orientações específicas para o componente Arte e suas linguagens (Penna, 2014).

Segundo o PCN de Arte (1997), o movimento Arte-Educação começou nos anos 80 com o objetivo de conscientizar os profissionais, levando à mobilização de grupos de docentes de arte de todas as linguagens de ensino, tanto formais quanto informais. Assim, a inclusão da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, mas os cursos eram insuficientes pois os estudantes não estavam preparados para trabalhar com as diferentes linguagens da arte.

Como salienta Penna (2014), em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769/2008 altera a LDB parágrafo 26 estabelecendo a música como conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo na Educação Básica, prevendo um período de três anos para as adaptações nos sistemas de ensino. Foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino da música na Educação Básica (Brasil, 2016) de caráter específico que traz orientações para a efetivação da música nos currículos oficiais, mesmo contendo ambiguidades. Contudo, em maio de 2016, essa Lei foi substituída pela Lei 13.278 que estabelece, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens do componente curricular Arte.

Para Oliveira e Penna (2019), no que se refere ao ensino da Arte, a Lei 13.278/16 é considerada um dos últimos avanços dos 45 anos resultantes do trabalho conjunto dos professores de arte, que lutaram pela preservação e melhoria do ensino de arte por meio de associações da área, publicação de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e constante luta com o governo e as mudanças nas políticas públicas educacionais. Os autores denunciaram que para a educação musical observa-se um retrocesso, uma vez que se percebe no texto legal indefinições quanto à formação profissional do professor de Artes.

Desta forma, seguindo a mesma linha de raciocínio, as mudanças continuaram com a BNCC, trazendo outras propostas que acabaram transformando as linguagens artísticas em unidades temáticas, cada uma com seu campo de conhecimento próprio. Muitas mudanças e embates ocorreram na trajetória do ensino da Arte e Música na escola oficial e são muitos os desafios existentes para que o ensino da Arte e Música seja incorporado ao currículo escolar de maneira efetiva, para o sucesso de todos os estudantes em diferentes contextos educacionais.

Quando analisamos a educação de pessoas com deficiência, há envolvimento de um contingente de pessoas que, embora tenham os seus direitos assegurados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras, sofrem com as barreiras impostas pela sociedade por não verem seus direitos respeitados.

Podemos refletir que o percurso da educação dos estudantes com deficiência no Brasil, assim como o ensino da Arte e da Música seguem trajetórias semelhantes, com um processo marcado de lutas e embates constantes, para serem incluídos no contexto escolar.

### **3.1 Métodos ativos de educação musical**

Fonterrada (2008) informa que, com as mudanças ocorridas na arte e nas ciências nos séculos XIX e XX, o ensino e a aprendizagem musical experimentaram mudanças significativas, pois surgiram estudiosos e educadores que apresentaram novos métodos e concepções de ensino musical. Nas décadas de 50 e 60, essas propostas adentraram o Brasil principalmente nas grandes capitais da época e escolas de música, influenciando também o contexto escolar.

Apoiando-se em Fonterrada (2008), vários educadores musicais contribuíram para a difusão dos métodos ativos de educação musical, destacam-se Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki na primeira geração. A autora declara que as propostas chegaram ao Brasil, mas ficaram limitadas a poucos seguidores, devido à substituição da Educação Musical pela Educação Artística no currículo escolar. As metodologias propostas pelos educadores da primeira geração privilegiavam aspectos diferentes da educação musical e ensino tradicional, segundo Fonterrada, (2008):

Dalcroze, por exemplo, prioriza o movimento enquanto Kodály destaca o papel do canto coral, embora uma e outra abordagem abrigue os dois modos de expressão. Algumas das propostas são mais estritas e têm por objetivo desenvolver habilidades específicas: Suzuki interessa-se pelo desenvolvimento da habilidade instrumental, enquanto Kodály enfatiza o cantar em grupo e a capacidade de leitura e escrita, Orff dá preferência à expressão e à criação enquanto Dalcroze enfatiza a integração música e movimento, nenhum dos dois se preocupando demasiadamente em fixar procedimentos de leitura ou técnicas instrumentais avançadas, Willems, embora em sua proposta enfatize o desenvolvimento da audição, a sensibilidade e a racionalidade, na prática, cuida mais dos aspectos físicos e mentais em torno da escuta, citando a importância do envolvimento afetivo da criança, mas não se detendo muito sobre a maneira de promover essa faceta da musicalidade. Algumas propostas mostram a importância da integração de linguagens artísticas (Dalcroze, Orff), enquanto outras se concentram no desenvolvimento musical da criança, sem aproximação com outras formas de arte (Suzuki, Kodály, Willems) (Fonterrada, 2008, p. 177 -178).

O texto resume as particularidades de cada abordagem de ensino musical, portanto, conhecer e analisar criticamente as propostas de educadores musicais reconhecidos é importante, para que o educador musical como dizem Mateiro e Ilari:

[...] possa construir um arsenal de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, e [...] verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos (Mateiro; Ilari, 2014, p. 20).

Ainda de acordo com Fonterrada (2008), com a década de 1950, foi iniciada a segunda geração de métodos ativos, tendo o trabalho dos pesquisadores partindo da Europa e da América do Norte. Neste período, destacaram-se George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer. Várias metodologias surgiram para serem testadas em escolas de primeiro e segundo grau, conservatórios e escolas de música. A adoção de procedimentos específicos para melhorar a capacidade de uma criança, adolescente ou adulto de ouvir e fazer música foi motivada por uma diversidade de suportes filosóficos, conceitos e valores, que visam melhorar o conhecimento do ser humano em busca de desenvolverem técnicas capazes que facilitar a rápida aquisição de conhecimentos básicos, permitindo que estudantes praticassem música.

Fonterrada (2008) esclarece que:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam "música do passado" (Fonterrada, 2008, p.179).

Neste sentido, os educadores contribuíram para a renovação do fazer musical utilizando novas maneiras de trabalhar a música, fazendo experimentações sonoras a partir da escuta e criação de atividades musicais não convencionais e estimulando a criatividade musical do estudante.

Na minha experiência profissional, compreendo que as ideias de Schafer dialogam com estudo em tela por defender o estímulo à audição, com ênfase no som ambiental. Ele sugere que ações muito simples podem mudar significativamente a relação entre o ser humano e o ambiente sonoro, por isso devem preceder e permear o ensino da música (Fonterrada, 2010). Voltando-se para o ensino da música para pessoas com deficiência visual, a partir da escuta mediada para reflexão e ação, o estudante em interação com ambiente, poderá explorar e compreender conhecimentos musicais ao desenvolver estratégias de escuta musical, que

contribuirão também para a sua locomoção de maneira independente e autônoma no ambiente onde estiver incluído.

### **3.2 Educação musical inclusiva no Brasil**

No contexto de estudantes com deficiência visual, ao procurarmos pesquisas que mostram o ensino da música no Brasil, foram encontrados 73 documentos. Estes foram acessados por meio de busca em 04 plataformas eletrônicas, a saber: “Google Acadêmico”, “Portal Periódicos CAPES”, “Scielo” e “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”. Os termos buscados foram: “ensino de música”, “pessoas com deficiência visual”, “ensino de flauta doce” e “música e inclusão”. Dentre os documentos encontrados, nove deles apresentam relação com os temas de Ensino de Música para pessoas com deficiência visual e adaptação de materiais, os textos utilizados: (Tudissaki, 2014), (Louro, 2015), (Mauá, 2017), (Silva, 2019), (Torres & Silva 2020), (Miranda, 2021), (Nascimento, 2021), (Trindade, Brasilena *et al*, 2021) e (Aguiar, 2022).

As pesquisas se referem a trabalhos compreendidos entre os anos 2014 e 2022. Foram destacados nove trabalhos. Dessas pesquisas coletadas, seis se referem ao ensino de música em instituições especializadas para pessoas com deficiência visual, dois se referem ao ensino em Escolas de Música. Um se refere ao ensino de música na Educação Básica. Dentre os trabalhos, cinco estudos utilizaram predominantemente uma abordagem qualitativa, quatro referem-se a dissertações, quatro artigos e uma monografia. Sobre o ensino da flauta para o público em questão foi encontrado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Aguiar (2022).

De acordo com Louro (2015), a educação musical inclusiva ainda é pouco divulgada no Brasil o que temos é a educação musical especial para grupos pequenos em algumas instituições de ensino especializado, as pesquisas e publicações nacionais ainda são poucas, mas vêm crescendo a cada ano. Cada vez mais trabalhos são apresentados na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. (ANPPOM) e Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), eventos de referência na área musical.

Souza e Sampaio (2019) evidenciam escassez de acervo científico sobre Educação Musical Inclusiva. Eles identificaram 12 escolas especializadas em Música e quatro escolas de rede oficial de ensino, com propostas inclusivas que envolveram estudantes com várias deficiências dentre elas, visual, auditiva, intelectual e psicossocial. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 1 - Trabalhos que descrevem o ensino da música a pessoas com deficiência no Brasil.**

<b>Autores/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Público</b>	<b>Contexto</b>
TUDISSAKI 2014	Ensino de Música para pessoas com deficiência visual.	Dissertação	Entrevista Pesquisa Qualitativa	Deficiência Visual	Escola Especializada em Deficiência Visual
LOURO 2015	Educação musical inclusiva: desafios e reflexões	Artigo	Revisão de literatura	Várias deficiências	Educação Musical Especial
MAUÁ 2017	Ensino de música para cegos sem braile: desafio ou loucura?	Dissertação	Investiga-ção Pesquisa Qualitativa Entrevista	Deficiência Visual	Escola Especializada em Deficiência Visual
SOUZA e SILVA 2019	A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura	Artigo	Revisão de literatura	Várias deficiências	Escolas de Música e Escola Pública
SILVA 2019	Encontro sobre música e inclusão da UFRN	Artigo	Revisão bibliográfica	Várias deficiências	Escola de Música
MIRANDA	Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-metodológica	Dissertação	Revisão de literatura Qualitativa	Várias deficiências	Escola de Música
NASCIMENTO 2021	Deficiência visual e os aprendizados da música: modos de sentir, de ouvir e de tocar	Dissertação	Método autobiográfico Pesquisa Qualitativa Entrevista	Deficiência Visual	Escola de Música
TRINDADEA, Brasilena et al	Materiais didáticos para o ensino de música na educação básica aos educandos videntes e/ou com deficiência visual	Artigo	Revisão bibliográfica Pesquisa Qualitativa	Deficiência Visual	Educação Básica

(continua)

### Quadro 1 - Trabalhos que descrevem o ensino da música a pessoas com deficiência no Brasil.

(conclusão)

AGUIAR 2022	As contribuições das metodologias ativas para o ensino de flauta doce para pessoas com deficiência visual: um recorte a partir da perspectiva dos professores do Projeto Esperança Viva	Monografia	Revisão de literatura  Pesquisa Qualitativa	de Deficiência Visual	Escola de Música
----------------	---	------------	---	-----------------------	------------------

Fonte: autores

### 3.3 Ensino de música para estudantes com deficiência visual

Conforme explicita Silva (2019), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desenvolve atividades envolvendo o ensino musical inclusivo para pessoas com deficiência, desde o ano de 2013. Nos encontros para a promoção, diálogo e reflexão, surgiu o Encontro de Música e Inclusão (EMI), sendo caracterizado como um espaço que cresce nos debates sobre os desafios para o ensino da música e inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. O autor salienta que, inicialmente em 2013, o Encontro era focado em discussões sobre o ensino da música para escolares com deficiência visual e que em 2015, houve a necessidade de ampliar as reflexões, para incluir outros tipos de deficiência além do visual, o qual passou a se chamar Encontro de Música e Inclusão (EMI).

### 3.4 Adaptações

Na exposição anterior foi ressaltado que a necessidade de promover acessibilidade em todos os espaços para garantir as mesmas oportunidades de participação a todos os indivíduos independente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais e que a música e o seu ensino não podem ficar fora dos debates da inclusão. Louro, Alonso e Andrade (2006) ressaltaram três tipos de adaptações em prol do fazer musical das pessoas com deficiência: a Neuroplasticidade, a <sup>2</sup>Tecnologia Assistiva e as Adaptações Pedagógicas.

---

<sup>2</sup> Especificamente ao ensino de música a tecnologia assistiva pode ser dividida em: dispositivos e adaptações instrumentais; órteses; mobiliário; utensílios escolares; pranchas de comunicação; softwares adaptações para computador; adaptações arquitetônicas; LOURO, NASCIMENTO (2003) *apud* LOURO, ALONSO & ANDRADE, (2006).

Segundo Louro, Alonso e Andrade (2006) a adaptação é um processo natural de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e é vivenciada na vida cotidiana de todo indivíduo nos seus relacionamentos, graças à plasticidade cerebral de se adaptar de acordo com os estímulos desenvolvidos pelo ambiente. As técnicas de postura e movimento fazem parte do processo natural de adaptação, que ativa a base do controle neural para executar as tarefas pretendidas. Os autores indicam que o processo adaptativo envolve quatro etapas respectivamente:

1. Assimilação: recepção dos estímulos e informações;
2. Acomodação: ajuste do corpo para reagir ou responder aos estímulos recebidos;
3. Associação: relacionamento das informações sensoriais com as ações motoras, comparando as experiências passadas com as atuais;
4. Diferenciação: discriminação das qualidades comportamentais específicas pertinentes a uma situação para promover a modificação ou adaptação requerida (Louro; Alonso; Andrade, 2006, p. 71).

Estudos de Juvêncio e Trompieri Filho (2017) e dialogam com os autores retrocitados, quando indicam que as Tecnologias Assistivas é uma área de conhecimento interdisciplinar que têm como objetivo promover autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão às pessoas com deficiência por meio de:

[...] recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam a promover a funcionalidade, concernente à atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Juvêncio; Trompieri Filho, 2017, p. 25).

Juvêncio e Trompieri Filho (2017), esclarecem que as tecnologias assistivas podem ajudar as pessoas com deficiência visual a se sentirem satisfeitas em fazer as atividades diárias. Destacam-se o sistema de escrita em Braille para cegos e programa de computador com síntese de voz e leitor de tela. Para pessoas com baixa visão, incluem-se lupas e lentes, grandes telas de impressão e monitores com aumento para leitura de documentos e publicações, dentre outros. Os autores enfatizam que atualmente, a tecnologia da informação está engajada na instrução de cegos por meio de programas especializados, como leitores de tela e sintetizadores de voz. Os softwares mencionados são tecnologias que permitem que pessoas cegas leiam e escrevam, permitindo-lhes usar textos, navegar na internet, fazer pesquisas e trocar informações online.

Conforme esclarecem Juvêncio e Trompieri Filho (2017), muitas pessoas não sabem que existem programas leitores de tela que permitem que pessoas com deficiência entrem no mundo digital, mas essas tecnologias conectam os cegos à sociedade, atualmente muitos

programas utilizam sintetizadores de voz, como Dosvox<sup>3</sup>, Virtual Vision<sup>4</sup>, Jaws<sup>5</sup> NVDA<sup>6</sup> e Orca<sup>7</sup>.

Juvêncio e Trompieri (2017) asseguram que os impedimentos ao acesso às Tecnologias da Informação, ocorrem por falta de adequação dos dispositivos tecnológicos para os estudantes com déficit visual, mas essas barreiras podem ser eliminadas, se adaptando às necessidades específicas de cada pessoa.

No contexto de estudantes com deficiência visual Louro e Nascimento (2003) apud Louro, Alonso e Andrade (2006) corroboram com autores citados, quando esclarecem que a tecnologia assistiva pode ser de grande valia para o ensino da música, segundo os autores a tecnologia assistiva pode ser dividida em:

1. Dispositivos e adaptações instrumentais;
2. Órteses;
3. Mobiliário;
4. Utensílios escolares;
5. Pranchas de comunicação;
6. Softwares e adaptações para o computador;
7. Adaptações arquitetônicas (Louro; Alonso; Andrade, 2006, p. 74-81).

Além das tecnologias mencionadas, Monteiro (2022) e Juvêncio e Trompieri Filho (2017) ressaltaram o uso da audiodescrição, um recurso de acessibilidade comunicacional que traduz imagens em palavras para que pessoas cegas e com baixa visão possam ter acesso ao seu conteúdo, os autores ressaltam a sua utilização em territórios escolares inclusive nas aulas de música. Juvêncio e Trompieri Filho (2017) apontaram a audiodescrição como uma tecnologia assistiva que é importante para a aprendizagem, pois valoriza o sentido da audição como um canal alternativo para suprir a visão.

No trabalho com pessoas com deficiência é natural a adaptação, no entanto os autores enfatizam não existir um código que define o quanto alguém é capaz de adaptar-se ou não o modo exato como seu organismo realizou determinada adaptação, podemos afirmar que a atividade adaptativa é presente da natureza humana, é algo que favorece as pessoas com deficiências que desejam estudar música, aliada a sua vontade de aprender, unida a uma

---

<sup>3</sup> Não é um leitor de telas, mas uma interface especializada. É um sistema livre muito utilizado no Brasil, para pessoas com deficiência visuais e roda sob a plataforma do Sistema Operacional Windows e Linux;

<sup>4</sup> Leitor de telas em português;

<sup>5</sup> Ambiente Windows- leitor de telas, leitor de telas com suporte para diversos idiomas;

<sup>6</sup> Software livre para ler tela em ambiente Windows;

<sup>7</sup> É uma tecnologia assistiva livre, flexível, extensiva e poderosa, para pessoas com deficiência visual (Juvêncio; Trompieri Filho 2017, p. 78).

metodologia eficiente pode criar mecanismos no cérebro e colaborar com tal fazer (Louro; Alonso; Andrade, 2006).

Os autores declaram que nem sempre a pessoa necessita de adaptações proporcionada pela tecnologia assistiva e chamam atenção para o fato de que cada estudante com ou sem deficiência possui sua própria história de vida, seu método de aprender, suas peculiaridades individuais, fato que irá demandar por uma educação para a diversidade, no sentido de promover acesso a todos os estudantes ao conteúdo programático escolar os autores apresentam as adaptações pedagógicas:

1. Adaptações de acesso ao currículo;
2. Adaptações de objetivos e conteúdo;
3. Adaptação do método de ensino e do material;
4. Arranjos musicais; adaptação técnico instrumental;
5. Adaptações realizadas em diversos contextos, (Louro; Alonso; Andrade, 2006, p.82-88).

Essas várias modalidades de adaptações pedagógicas podem ser utilizadas para que o educador possa proporcionar acessibilidade ao ensino musical a estudantes com deficiência.

Segundo os autores, as adaptações de acesso ao currículo compreendem as adaptações arquitetônicas como a criação de condições físicas, ambientais e materiais para os alunos, aquisição de mobiliário e recursos necessários e treinamento de professores e são de responsabilidade do sistema político-administrativo;

Objetivos e Conteúdo também podem ser ajustados com o objetivo, de eliminar ou criar outros para que estudantes com deficiência possam conviver com os demais, e possibilitar o trabalho com diferentes tipos de conteúdo programático levando em consideração as necessidades e desafios dos educandos;

A adaptação do Método de Ensino e do Material se referem às mudanças no método de ensino, no material usado para melhorar a compreensão ou em estratégias de ensino que levam em conta as particularidades de cada discente, esse talvez seja o tipo de adaptação que mais usamos. Exemplificando, os autores nomearam: jogos com figuras para quem enxerga e transcritos em Braille para discentes cegos e materiais com texturas para baixa visão, dentre outros.

Os autores recomendam a prática da realização de arranjos musicais, que sejam transpostos e adaptados segundo as limitações dos estudantes para aprendizagem instrumental efetiva.

A adequação técnico-musical que se refere a mudar a forma de tocar determinado instrumento sem modificar o conteúdo da obra, essa adaptação pode ser quanto ao dedilhado, distribuição de vozes, andamento, dinâmica ou outros aspectos.

Nas palavras de Bonilha (2010), os recursos específicos utilizados por pessoas com deficiência, de qualquer natureza, estão a serviço da inclusão, e constituem meios para prover condições favoráveis à inserção profissional e social destes indivíduos. Desse modo, todos os estudantes com deficiência podem se beneficiar da aprendizagem musical se receberem uma orientação eficaz, bem como algumas mudanças e adaptações ao currículo da escola, nos métodos e procedimentos de interação e ensino.

## **4 METODOLOGIA**

Nesta seção, serão expostos os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. De acordo com o fenômeno estudado este estudo é de caráter qualitativo por ser uma abordagem que se limita a tratar da subjetividade dos eventos sociais que não são possíveis determinar por meio de métodos quantificáveis.

### **4.1. Natureza da pesquisa**

A abordagem adotada no processo de investigação dessa pesquisa é do tipo qualitativa. Esse tipo de investigação se fundamenta em pressupostos que contrariam a pesquisa experimental, que defende um padrão único de abordagem para todas as ciências (Chizzotti, 2018). Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011), a investigação qualitativa responde a questões particulares que não é possível quantificar seus resultados, por exibir múltiplos significados nos aspectos relativos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A pesquisa qualitativa se materializa, a partir do ambiente natural, onde o fenômeno se estabelece (Oliveira, 2011), esclarece que o contexto natural é a fonte direta de recolhimento dos dados para o pesquisador, portanto, ele constitui-se no seu principal instrumento de estudo, que ocorre por meio do contato direto e prolongado com a situação investigada. O autor ressalta ainda que todos os dados coletados no ambiente natural são relevantes, estes apresentam características descritivas de indivíduos, situações, eventos, imagens, desenhos, declarações etc." e devem ser analisados, pois representam a realidade investigada. Neste estudo, ressaltamos que a preocupação com o processo investigado é maior do que com o produto, portanto, buscamos captar a visão dos participantes como protagonistas das ações que estão sendo analisadas e o exame dos dados tende a seguir o processo indutivo (OLIVEIRA, 2011).

Para alcançar os objetivos propostos esta pesquisa se insere no campo de estudo exploratório, de acordo com Gil (2008, p.27) a pesquisa exploratória tem como foco “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, considerando a “formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O autor declara que este tipo de estudo apresenta menor rigidez no planejamento. Além disso, as investigações exploratórias podem envolver abordagem qualitativas.

### **4.2 Proposta da Pesquisa - Pesquisa-ação**

A proposta metodológica escolhida para o desenvolvimento do estudo é a pesquisa-ação, pois assente em investigar e refletir por intermédio de uma ação planejada a minha prática docente junto aos estudantes que possuem deficiência visual, desde o cotidiano em que ela se estabelece.

Consoante Minayo, Deslandes e Gomes (2011) esclarecem que este tipo demanda possibilita determinar aspectos particulares, em circunstâncias ou contextos não quantificáveis com fundamento empírico idealizado e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que o pesquisador e os participantes da situação investigada estão envolvidos de maneira cooperativa e interativa, com vistas a solucioná-la.

Segundo Abdalla (2005), a pesquisa-ação é divisada como um procedimento metodológico de investigação científica, com procedência no entendimento e percepção da realidade, e, ainda, constitui uma estratégia de conhecimento teórico-prático, que conduz a ampliar a formação profissional com início no seu terreno de ação. Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p. 2-15), também, corroboram o assunto em debate, quando evidenciam o pensamento de que a pesquisa-ação:

[...] não é apenas descrever o objeto, mas apreender e compreender seus significados, sentidos e processos de construção, pois é um tipo de pesquisa que promove a interação e a troca de saberes, conduzindo todos, participantes e pesquisador, a um processo de reflexão constante sobre a ação, durante todo o percurso de investigação.

No contexto expresso pelo autor, compreendemos que a pesquisa-ação, ao transpor o favorecimento da descrição do objeto, dá ensejo ao diálogo com os sujeitos e o objeto investigado e a articulação entre a teoria e a prática, fato que favorece a análise, reflexão e tomada de decisão para transformar a circunstância investigada.

### **4.3 Caracterização do campo de investigação da pesquisa**

O campo para a realização da pesquisa é uma escola de Educação Básica, localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará.

A escola atende na modalidade de Educação Especializada, as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais do 1º a 5º ano, e finais do 6º ao 9º ano. A escola está situada em uma área de risco que sofre sérios problemas sociais; atende discentes de diversos bairros da cidade e da região metropolitana, os quais pertencem a classe economicamente pobre, enfrenta sérios problemas entre eles o de locomoção.

A escola é bastante procurada e tem credibilidade para atender pessoas com déficit visual (baixa visão e cegos), como também, outras deficiências associadas à visão, como a surdocegueira. Neste ano letivo a matrícula consta de 13 salas de aula nos turnos manhã e tarde.

Em 1975, de acordo com o decreto Nº 11.403 de 17 de outubro de 1975 a escola foi transformada pelo governo do estado do Ceará em Escola de Ensino de 1º Grau.

A eleição desse estabelecimento escolar para a realização da pesquisa, justifica-se pelo fato de ser o meu campo de atuação profissional, como professora efetiva. A escola é vinculada à rede estadual de ensino, está sob manutenção do Governo do Estado e, é supervisionada técnica, administrativa e financeiramente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A ação educativa da escola visa desenvolver um ensino de qualidade, no sentido de transmitir um saber significativo, proporcionando, o desenvolvimento de habilidades para a autonomia do estudante na sociedade. A Escola tem por missão garantir o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência (Visual, Múltiplas Deficiências, Surdocegueira), formando cidadãos críticos, participativos, contribuindo assim para a sua inclusão na sociedade.

A pesquisa foi aplicada na disciplina de Artes, com estudantes do 6º e 8º anos. O componente curricular é anual e tem uma carga horária de 1h/a semanal, com duração de 50 minutos.

#### **4.4 Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa compreendeu inicialmente o estudo exploratório de documentos, com o objetivo de proceder à identificação dos participantes sujeitos da investigação. Assim, procedemos ao trabalho de análise de documentos, laudo médico, relatórios escolares e de anamnese. Procuramos conhecer perfil de estudantes com deficiência visual, principais potencialidades e dificuldades individuais.

Os sujeitos da pesquisa se constituíram de seis estudantes do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo quatro do sexo feminino e dois do masculino, compreendendo a idade de 08 até 16 anos. Caracterizando os sujeitos de acordo com os achados, temos 2 com deficiência visual total, 2 com baixa visão severa e 2 com baixa visão moderada. A seguir descrevemos o perfil dos participantes e para preservar a identidade foram atribuídos nomes de instrumento musical, assim temos os seguintes sujeitos:

- Participante 1: Flauta I (cego)
- Participante 2: Flauta II (cego)
- Participante 3: Flauta III (baixa visão severa)
- Participante 4: Flautim I (baixa visão severa)
- Participante 5: Flautim II (baixa visão moderada)

Participante 6: Flautim III (baixa visão moderada)

Participante 1: Flauta I é uma estudante nascida com cegueira irreversível, em ambos os olhos, do tipo congênita. Estuda no período da tarde, é atendida duas vezes por semana, no período da manhã, no Centro de Referência e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) por psicóloga, pedagoga, especialistas em soroban<sup>8</sup>, orientação e mobilidade, terapeuta ocupacional. Foi alfabetizada em Braille, escreve na máquina Braille, no entanto não reúne domínio na leitura em Braille, faz uso do DOSVOX, estando ainda em decurso de conhecimento.

Participante 2: Flauta II o laudo expresso <sup>9</sup>microoftalmia bilateral, entrópio bilateral, opacidade corneana congênita, foi alfabetizada em Braille, utiliza a máquina Perkins para escrever, utiliza Soroban, bengala, NVDA<sup>10</sup> e conhecimento básico de jogos no DOSVOX.

Participante 3: Flauta III tem baixa visão, origem de <sup>11</sup>retinopatia da prematuridade desde o nascimento, foi alfabetizada em Braille após avaliação da visão funcional foi orientada a utilizar caderno de pauta ampliada, fonte 28 e lápis 6B. Utiliza adaptação em relevo para algumas atividades de matemática com transferidor, utiliza lupa de mesa para leitura, plano inclinado, caderno de pauta larga, fonte 28, lápis 6B.

Participante 4: Flautim I detém <sup>12</sup>atrofia óptica em ambos os olhos, estando enquadrado em cegueira permanente. Adquiriu a deficiência aos 11 anos de idade por causa de um AVC. Por ter sido alfabetizado em tinta e possuir resíduo visual, optou por não aprender o Braille, utiliza recursos ópticos para ampliação de imagens e a visualização de objetos, do tipo

---

<sup>8</sup> O Soroban é um instrumento manual para realização de cálculos, possuindo 21 hastes metálicas, cada qual com cinco contas, sendo uma na parte superior da régua de numeração que divide o instrumento em duas partes e quatro na parte inferior. As contas que estão na parte de cima têm o valor de cinco as que estão na parte de baixo valor unitário, sendo possível representar em cada eixo os algarismos de zero até nove ao se aproxima das contas da régua de numeração. (RODRIGUES et al, p.75).

<sup>9</sup> A microftalmia consiste em globo ocular pequeno, que pode ser unilateral ou bilateral. Mesmo quando unilateral, frequentemente há anormalidades leves (p. ex., microcórnea, colobomas, catarata congênita) no outro olho. Ela causa complicações que ameaçam a visão, como glaucoma de ângulo fechado, doença coriorretiniana (p. ex., derrame uveal), estrabismo e ambliopia. <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/anormalidades-craniofaciais-e-musculoesquel%C3%A9ticas-cong%C3%AAnitas/anormalidades-cong%C3%AAnitas-do-olho>

<sup>10</sup> NVDA Software livre par ler tela em ambiente Windows.

<sup>11</sup> A retinopatia da prematuridade está significativamente associada ao parto prematuro e a maioria dos casos ocorre em bebês que nascem antes de 30 semanas de gestação. <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-oculares-nas-crian%C3%A7as/retinopatia-da-prematuridade-rdp>

<sup>12</sup>A atrofia óptica dominante e neuropatia óptica hereditária de Leber são doenças hereditárias incomuns que lesionam o nervo óptico causando perda da visão.

<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-oftalmol%C3%B3gicos/doen%C3%A7as-do-nervo-%C3%B3ptico/doen%C3%A7as-heredit%C3%A1rias-do-nervo-%C3%B3ptico>

lupas manuais, favorecendo o uso da visão residual para perto. Utiliza caderno de pauta larga, fonte 28 e lápis 6B.

Participante 5: Flautim II detém atrofia óptica em ambos os olhos, OD: conta dedos a 15 cm e OE: 0(zero) estando enquadrado como cegueira legal<sup>13</sup>. Possui resíduo visual, utiliza caderno de pauta larga, fonte ampliada.

Participante 6: Flautim III detém <sup>14</sup>ambliopia e baixa visão, não há tratamentos clínicos ou cirúrgicos que revertam o quadro. OD: 2/100 e OE: 20/400 utiliza caderno de pauta ampliada, fonte 28, lápis 6B, guia de leitura, foi alfabetizado em tinta, com pouca luminosidade tem dificuldade para enxergar.

A maioria dos laudos não expressam a acuidade visual nem o campo visual, há indicação de como a visão se comporta diante dos exames realizados, são dados técnicos apresentando uma conclusão sobre o funcionamento da estrutura ocular e finalizam com uma breve conclusão sobre como aquela visão foi afetada. A fim de caracterizar o sujeito da pesquisa cruzamos os dados dos laudos com a tabela 2 de Ottaiano et al (2019) agrupamos os sujeitos de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 2 – Características dos participantes.

Participante 1 Flauta I	cegueira irreversível congênita	cegueira categoria 5
Participante 2 Flauta II	microoftalmia bilateral congênita	cegueira categoria 5
Participante 3 Flauta III	retinopatia da prematuridade congênita	baixa visão severa categoria 2
Participante 4 Flautim I	atrofia óptica cegueira legal (adquirida)	Cegueira categoria 3

(continua)

<sup>13</sup> Cegueira legal Utilizam-se os termos “cegueira legal” ou “cegueira parcial” para classificar a deficiência visual de indivíduos que apresentam uma de duas condições: • Visão corrigida do melhor olho de 20/400 ou menor, ou: • Diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/400 (este campo visual restrito é chamado de “visão em túnel”). Entre as pessoas com “cegueira legal” estão aquelas, por exemplo, que só percebem vultos, aquelas que só conseguem contar dedos a curta distância e aquelas que só mantêm percepção luminosa. Estes últimos estão mais próximos da cegueira total ou amaurose, que pressupõe perda completa de visão, sem que haja sequer a percepção luminosa (Ottaiano *et al*, 2019, p.10).

<sup>14</sup> Ambliopia é a diminuição da acuidade visual (monocular ou binocular), causada por qualquer forma de privação visual ou supressão visual por falta de binocularidade, sem que exista necessariamente anormalidade estrutural das vias ópticas, defeito óptico ou físico do olho. Daí a importância de se desenvolver a visão ainda quando criança, tratando precocemente a causa da ambliopia e iniciando oclusão (NE: tapamento) do olho normal para estimular o olho com problemas (Mosquera *et al*, 2016, p.66).

Tabela 2 – Características dos participantes.

(conclusão)

Participante 5 Flautim II	atrofia óptica congênita	baixa visão moderada categoria 1
Participante 6 Flautim III	ambliopia irreversível	baixa visão moderada categoria 1

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.5 Técnicas e instrumentos de Coleta de dados

Os instrumentos utilizados na investigação para a coleta de dados na realização do estudo foram o grupo focal, o diário de campo e a entrevista. Na qualificação desta pesquisa a Banca de avaliação trouxe a orientação para a utilização do grupo focal, para a construção dos dados na etapa final do trabalho. A seguir será exposto o grupo focal.

##### 4.5.1 O Grupo focal

Conforme esclarece Busanello *et al* (2013, p. 359) o grupo focal é:

[...] uma técnica de coleta de dados específica das pesquisas com abordagem qualitativa, por proporcionar a interação grupal para a produção de dados que seriam menos acessíveis fora do contexto internacional. A partir dessa técnica, é possível coletar dados, diretamente, dos depoimentos de um grupo, que relata suas experiências e percepções, em torno de um tema de interesse coletivo.

No sentido expresso pelo autor, esta estratégia é utilizada em abordagem qualitativa para produzir dados específicos, em processo de interatividade entre o pesquisador e a população, com suporte em discussões grupais sobre um tema de interesse coletivo, tendo como base as suas experiências e percepções.

Os autores ressaltam que a execução do procedimento precisa levar em consideração algumas características como: as discussões em grupo devem ser incentivadas por meio de perguntas abertas, divertidas e suficientes para abordar o assunto em estudo; o grupo deve ser composto por pelo menos quatro e não mais de oito pessoas; a seleção da amostra deve ser teoricamente planejada ou intencional, garantindo homogeneidade entre os participantes; o desenvolvimento dos grupos focais não deve durar mais de uma ou duas horas e deve ocorrer em um ambiente agradável e confortável para todos os participantes. O pesquisador deve agir

como facilitador do grupo, explicando o objetivo principal do estudo e incentivando a investigação.

Além do que, o grupo focal, considerado uma técnica de pesquisa que proporciona ao pesquisador uma investigação interativa, dialoga com a pesquisa ação escolhida como procedimento metodológico deste estudo, uma vez que a interpretação e análise dos dados são os resultados das discussões em grupo. Portanto, para responder às indagações relativas aos objetivos deste experimento, apliquei a técnica do grupo focal, com arrimo no roteiro anexado ao final do documento, que terá como base os temas: *As habilidades que precisam ser desenvolvidas e os recursos acessíveis que facilitam o ensino, bem como as adaptações necessárias e os fatores que limitam o ensino da flauta doce para os estudantes com deficiência visual.*

A discussão do grupo focal foi realizada no penúltimo encontro de aula da disciplina de Artes, que ocorreu em 12 de dezembro de 2023, às 13:00, com a presença dos seis participantes. O áudio foi captado pelo microfone embutido de um smartphone, Moto G6. O pesquisador explicou a dinâmica da atividade. A gravação iniciou-se às 13:20 e encerrou-se às 14:00, totalizando a duração de 40 minutos.

O debate foi dirigido pelo pesquisador que dividiu o momento em perguntas abertas, no sentido de conhecer as percepções dos participantes que abordaram primeiro: as habilidades desenvolvidas com as aulas de flauta; segundo a importância de ter materiais e recursos acessíveis ao ensino de música (flauta); terceiro sobre as adaptações necessárias à aula; quarto quais as facilidades e dificuldades vivenciadas com as aulas e o quinto sugestões para aula de Artes e Música.

#### ***4.5.2 O Diário de campo.***

Na lição de Abdalla (2005), este instrumento é importante para registrar as atividades de observação, do problema investigado e das atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa.

Cruz Neto (2002) declara que o diário é pessoal e intransferível, um recurso imprescindível, no qual o pesquisador, diariamente, demarca percepções, angústias, questionamentos e informações detalhadas do somatório de sua investigação. E o pesquisador pode recorrer às informações em qualquer período do trabalho para consultá-lo.

Cruz Neto (2002) indica que requer ao pesquisador uso sistemático desde o início da expedição até a fase final, e a quantidade de anotações que este diário contém será mais útil para a descrição e análise do objeto estudado.

Deste modo o pesquisador utilizou o diário de campo, registrando as informações, descrevendo os acontecimentos e vivências produzidas durante a pesquisa.

#### **4.5.3 A Entrevista**

Foi aplicada a entrevista semiestruturada para obter informações dos estudantes no início do projeto. Conforme Cruz Neto (2002) essa técnica possibilita ao pesquisador combinar perguntas abertas e fechadas sobre o tema proposto ao entrevistado.

Nas palavras de Gil, a entrevista é:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

No sentido expresso pelo autor esta estratégia permite aproximação, a partir da comunicação, do diálogo e convívio no contexto investigado, consiste em uma conversa, com objetivo definido de gerar dados à investigação, como diz Severino (2014, p. 108) “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Portanto, para responder às questões relativas aos objetivos da pesquisa foi aplicada a técnica da entrevista, a partir de roteiro anexado ao final do documento.

#### **4.6 Análise e interpretação dos dados**

De acordo com Marconi e Lakatos (2002) depois que os dados foram manipulados e os resultados obtidos, o próximo passo é uma análise e interpretação. Essas duas etapas são os pilares da pesquisa, são duas atividades muito relacionadas, mas separadas. Eles são um processo que envolve duas operações, que serão discutidas mais tarde.

Segundo os autores a elaboração da análise é feita em três etapas. A primeira é uma interpretação. Isso significa verificar as relações entre as variáveis independentes e dependentes, bem como a variável interveniente - que é a variável anterior à dependente e posterior à dependente - para obter mais informações sobre a variável dependente. A segunda

etapa é a explicação sobre a fonte da variável dependente e a necessidade de encontrar a variável antecedente e a terceira refere-se a especificação que é uma descrição do grau de validação das relações entre as variáveis independentes e dependentes. Nesta etapa, o pesquisador busca encontrar respostas às suas indagações e estabelecer as relações possíveis entre as hipóteses que foram desenvolvidas e os dados estatísticos que resultaram do trabalho. A análise determina que essas são verdadeiras ou falsas. Uma das fases mais importantes da pesquisa é a análise dos dados, a partir da qual serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa; esta conclusão, que pode ser final ou apenas parcial, permite que mais pesquisas sejam realizadas posteriormente (Marconi; Lakatos, 2002).

A interpretação é uma atividade intelectual que conecta as respostas e outras informações para dar um significado mais amplo. A exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos e ao tema, é conhecida como interpretação. Não apenas explica o conteúdo, mas também fornece informações adicionais sobre os dados discutidos. É fundamental que os dados da pesquisa sejam apresentados de forma sintética e que sejam compreensíveis e acessíveis para interpretação, (Marconi; Lakatos, 2002).

Pelo fato de conformar esta pesquisa qualitativa, onde a subjetividade, constantemente, permeia todas as etapas investigativas, a análise e a interpretação dos dados se efetivaram com fundamento na recorrência da técnica da triangulação, pois permite ao pesquisador utilizar várias fontes de evidências, na coleta de dados para obter informações mais precisas do objeto investigado. Segundo Tuzzo e Braga (2016) a Triangulação:

[...] a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. (Tuzzo, Braga p.143).

Para atender aos objetivos do estudo, foi realizada a análise dos dados utilizando-se de várias técnicas de coleta, no sentido de esclarecer os processos vivenciados. Segundo, Tuzzo e Braga (2016) a escolha pela **triangulação significa** que os pesquisadores adotam diferentes perspectivas sobre a questão em estudo, usando uma variedade de métodos e abordagens teóricas. É importante destacar que a triangulação ocorre por meio da adequação ao problema de pesquisa. Quanto mais complexos os resultados da pesquisa forem, maior é a probabilidade de incluir mais de uma abordagem para obter uma compreensão do conhecimento estudado, (Tuzzo e Braga, 2016).

No total, foram analisados três instrumentos de coleta de dados: o diário de campo, o grupo focal e a entrevista, que proporcionaram ao pesquisador analisar os diversos instrumentos coletados de maneira ampliada. Portanto, a propositura ora relatada enseja ao pesquisador olhar para a situação investigada cruzando os distintos métodos de recolha de indicadores e, assim, alargar o universo das explicações.

## 5 RELATÓRIO DAS AULAS

A presente seção refere-se à descrição geral das ações pedagógicas desenvolvidas para o ensino da música (flauta doce) no campo da pesquisa. Os registros consistem em fotografias, vídeos, anotações no diário de campo e descrições de aulas.

A pesquisa foi realizada numa Escola de Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza, estado do Ceará, no segundo semestre do ano de 2023, com estudantes do 6º e 8º ano. O planejamento da pesquisa foi organizado em 16h/a com duração de 50 minutos. As aulas ocorreram semanalmente, no horário da aula de Artes, na sala do 6º ano. O espaço é apertado, climatizado, possui 6 mesas e 6 cadeiras para os estudantes, além de 1 birô e uma cadeira para o professor, 1 armário e duas estantes. Durante as aulas as mesas eram afastadas e era feito um círculo com as cadeiras para proporcionar um ambiente de maior interação entre pesquisador e estudantes.

A proposta foi desenvolvida em quatro etapas a saber: escuta e percepção dos sons, conhecimento das notas musicais da mão esquerda, e direita, apreciação de sonoridades das notas na flauta e prática de repertório. Todas as aulas foram realizadas em grupo.

### 5.1 Características da Metodologia Aplicada

Segundo Cuervo; Pedrini, 2010, no Brasil a flauta doce é um instrumento musical utilizado em escolas de ensino público ou privado, quando se trata de iniciação musical, embora que, na história da música a flauta doce seja tratada por professores e estudantes como um instrumento limitado. Os autores destacam que a flauta doce poderá ser utilizada como um instrumento com grande potencial artístico e didático, não se limitando a um instrumento que apenas introduz a outro instrumento de verdade.

Este trabalho foca o ensino da flauta doce, para pessoas com deficiência visual. As vivências musicais tiveram como base a audição, a imitação, a apreciação da qualidade dos sons produzidos; a utilização da percepção tátil para conhecimento do uso do instrumento e a reflexão sobre o fazer musical.

Durante as aulas os discentes foram incentivados a explorar fontes **sonoras** do ambiente e a partir do próprio corpo como palmas, voz, percussão corporal e no ambiente em objetos cotidianos, com o intuito de reconhecer os elementos constitutivos da música e as propriedades do som. Além disso, o estudo da flauta doce também estimulou a reflexão sobre a música e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. A integração das atividades de

improvisação, execução e apreciação com o objetivo de ampliar o conhecimento foi uma preocupação constante durante a implementação da proposta (Cuervo; Pedrini, 2010).

O trabalho foi guiado pela discussão e questionamento a qual chamei de *compartilhamento*, principalmente no início da aula, com a participação dos discentes expressando suas opiniões sobre os temas propostos.

A proposta associou aulas práticas de música à luz da visão sociointeracionista da psicologia de Lev Vygotsky. Essa concepção enfatiza a importância da interação do sujeito com seu meio. Em conformidade com essa teoria, o sujeito é aquele que forma o conhecimento através da interação com outras pessoas ao longo dos processos históricos, culturais e sociais pelos quais passa (Oliveira, 1997; Coll, Marchesi e Palacios, 2007).

O ensino das notas musicais seguiu, segundo sugere Drummond (2000), observando a gradação das dificuldades técnicas do instrumento, e, concentrando o cuidado na qualidade da emissão do som. A escolha do material se deu por se tratar de um repertório com exercícios simples e com extensão acessível à evolução dos estudantes, o repertório se constituiu por fragmentos e melodias do cancionário popular e folclórico, envolvendo as notas estudadas na proporção em que foram ensinadas.

A sequência utilizada nesta proposta para a introdução das notas da mão esquerda foram: dó, lá, ré, sol, si e da mão direita mi, ré, dó, fá. Quanto à digitação das notas na flauta, foram estudadas uma nota de cada vez, iniciando-se na nota dó.

## **5.2 Habilidades e competências trabalhadas**

Em 2017 a BNCC apresentou à sociedade brasileira as dez competências gerais da Educação Nacional. Essas competências são um conjunto que propõe o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes, que os estudantes precisam desenvolver ao longo do seu processo de escolarização, para alcançar a formação integral estabelecida pela Base (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC os componentes curriculares de cada área devem contemplar as habilidades, que devem estar articuladas com as competências gerais de forma coerente e integrada para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, em conformidade com o Plano Nacional de Educação.

O ensino da música está previsto no componente de Artes. Segundo a BNCC, a música é uma expressão artística que se materializa por meio dos sons. Como resultado dos diversos conhecimentos e valores estabelecidos em cada cultura, eles ganham forma, sentido e significado no âmbito da sensibilidade subjetiva e das interações sociais. A percepção,

experimentação, reprodução, manipulação e criação de uma variedade de materiais sonoros são possíveis para expandir e produzir os conhecimentos musicais, que abrangem os elementos mais próximos e mais distantes da cultura musical dos alunos. Isso permite vivenciar a música diversificada e desenvolver conhecimentos musicais essenciais para sua participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2017).

O trabalho com as habilidades nessa proposta está alinhado com a Base, por ser esse documento que determina as leis e diretrizes da Educação Básica. A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos [...] habilidades [...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e [...] trabalho (Brasil, 2017, p.8). Portanto, o planejamento desta proposta, levou em consideração as competências gerais da BNCC e as habilidades previstas que precisam ser desenvolvidas no componente de Artes, especificamente na aula de Música.

Assim, diante do contexto exposto, destacamos as habilidades e competências trabalhadas com os estudantes para tocar a flauta doce.

Logo na primeira etapa das aulas foi possível trabalhar a escuta e a percepção dos sons, a partir de fontes sonoras presentes no ambiente, estabelecendo uma relação com os sons produzidos na flauta doce, suas qualidades sonoras, altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco), duração (curto/longo) e timbre.

Durante o segundo bloco de atividades, foi trabalhada a percepção tátil, o conhecimento das partes do instrumento, como posicionar as mãos, a postura corporal e as técnicas básicas de utilização, a posição de cada nota e as percepções dos estudantes.

Em relação à terceira etapa de atividades, trabalhamos a qualidade do sopro, a partir da explicação sobre articulação com a sílaba TU e a apreciação das sonoridades das notas musicais emitidas, concentrando a observação na digitação, articulação da língua, e no sopro, para os estudantes perceberem efetivamente a qualidade dos sons emitidos.

Ao longo da quarta etapa além da prática em grupo do repertório, foi possível praticar a análise crítica, em roda de conversa dialogamos sobre o que é música e para que serve. Cada estudante compartilhou que gosta de música. Nas ideias apresentadas em grupo, a música é arte, som, terapia e serve para acalmar, emocionar, tirar o estresse e expressar sentimentos. A partir das respostas compartilhadas, foi observado que os estudantes compreendem a música como uma forma de expressar sentimentos e emoções, o que nos remete à concepção de música romântica que ressoou durante o século XIX. O romantismo foi uma época complexa que valorizou os aspectos internos do ser humano e os diferentes sentimentos de uma pessoa (Fonterrada, 2008).

Foram utilizadas várias melodias para o ensino das notas na flauta, para exemplificar a estratégia desenvolvida, trabalhei a melodia "LÉ com LÉ" de Drummond (2000, p. 71) para ensinar a nota dó;

Iniciei a aula cantando as notas da melodia e solicitei que os estudantes repetissem em voz alta e após a memorização do trecho melódico, expliquei que, para fazer a nota DÓ aguda na flauta, usamos a mão esquerda, colocando o polegar no furo de baixo, e o 3º dedo no segundo furo de cima na parte superior do instrumento. O polegar da mão direita é usado para apoiar a flauta na parte inferior. Por fim, solicitei que cada participante tocasse a melodia, um após o outro (Figura 3).

Figura 3 – Partitura da melodia: LÉ com LÉ, Drummond (2000).



Fonte: Transcrição do autor.

Descritivo da imagem: Trecho musical em tinta contendo quatro compassos em quatro por quatro, escrito em dó maior. iniciando o primeiro e segundo compassos com o dó, dó semínima e dó mínima, terceiro compasso, dó, dó, dó, dó semínima e quarto compasso igual ao primeiro e segundo todos na quarta oitava (baseando-se na musicografia braille). Logo abaixo, o mesmo trecho transcrito em braille.

Quando algum estudante apresentava dificuldade, a pesquisadora se aproximava do discente e fazia orientações com o apoio do tato. Assim, tocava nas mãos do estudante e as colocava na posição correta de fazer a nota musical. E quando o participante persistia na dúvida explicava novamente, figura 4.

Figura 4 – Pesquisadora fazendo orientações quando a participante apresentava dificuldade.



Fonte: Transcrição do autor

Descritivo da imagem: Trecho musical em tinta contendo quatro compassos em quatro por quatro, escrito em dó maior. iniciando o primeiro e segundo compassos com o dó, dó semínima e lá mínima, terceiro compasso, dó, dó, lá, lá semínima e quarto compasso igual ao primeiro, todos na quarta oitava (baseando-se na musicografia braile). Logo abaixo, o mesmo trecho transcrito em braile.

Recorremos à prática da improvisação. Solicitei que os estudantes executassem pequenas melodias com as cinco notas da mão esquerda estudadas, dó, ré, mi, fá, sol. Um após o outro eles criaram pequenas melodias, usando as notas estudadas. Tocaram movimentando sons de maneira ascendente sol, lá, si, do, ré e descendente ré, dó, si, lá, sol. Um participante fez igual ao colega. Observamos que eles mantiveram o padrão rítmico das melodias estudadas nas aulas.

Segundo Gainza (2015) a improvisação é uma experiência usada na pedagogia musical, para ajudar os discentes a desenvolver processos de caráter predominantemente expressivos, comunicativos e de relaxamento. Eles servem como teste projetivo e evidenciam a sensibilidade e o nível musical do participante. Essas atividades permitem ao educador diagnosticar e explorar o mundo das vivências musicais internalizadas do estudante.

Nos exercícios de escuta a partir da execução a duas vozes na flauta, foi escolhida a música Serra, serra serrador de Drummond (2000). Os estudantes tocando a melodia principal da música e a pesquisadora tocando a segunda voz com a flauta contralto (Figura 4, Drummond (2000)).

Figura 6 – Partitura da música: Serra, serra serrador de Drummond (2000).

The image displays a musical score for the piece 'Serra, serra serrador' by Drummond (2000). It is divided into two systems. The first system consists of two staves labeled 'Flauta Doce Soprano 1' and 'Flauta Doce Soprano 2'. The second system consists of two staves labeled 'S. fla. doce 1' and 'S. fla. doce 2'. The music is written in 4/4 time and D major. The first two measures are: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter). The third measure is: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter). The fourth measure is: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter). The fifth system shows a triplet of eighth notes in the first staff: C4, D4, E4. Below the staves, the musical notation is transcribed in Braille.

Fonte: Transcrição do autor

Descritivo da imagem: Trecho musical em tinta contendo quatro compassos em quatro por quatro, escrito em dó maior a duas vozes. Primeira voz iniciando o primeiro compasso com sol, sol, dó, dó, semínima; segundo compasso com sol, sol, semínima, dó mínima, terceiro compasso, igual ao primeiro, quarto compasso, ré, ré semínima, dó mínima. Todos na quarta oitava (baseando-se na musicografia braille). Logo abaixo, o mesmo trecho transcrito em braille.

### 5.3 Adaptações Metodológicas e de Material Didático

Iniciamos essa seção e relembramos o que nos diz Louro, Alonso e Andrade (2006), que antes de oferecer uma adaptação, os professores devem saber para que é usada, entender o problema, procurar uma solução e verificar se o movimento ou a função desejada não pode ser realizada sem uma adaptação.

Neste aspecto, preparamos na máquina Braille (Figura 5) a transcrição da melodia: Troca-Troca de Drummond (2000, p.73).

Figura 7 – Máquina manual de escrever Braille.



Fonte: Portal Laratec.

Descritivo da imagem: A máquina de datilografia para Braille, composta por sete teclas: seis teclas para os seis pontos em Braille e uma tecla para espaço. O toque de uma ou mais teclas simultaneamente produz a combinação dos pontos em relevo, formando os símbolos em Braille. São inúmeros tipos de máquinas datilográficas Braille, sendo a primeira inventada por Frank H. Hall, em 1892, nos Estados Unidos. A marca mais conhecida e comercializada atualmente é a máquina datilográfica Perkins. (Tudissaki, 2014)

Figura 8. Partitura em tinta da melodia: Troca-Troca, Drummond, 2000.

Fonte: Transcrição do autor.

Descritivo da imagem: Partitura da melodia: Troca-Troca, Drummond, 2000. Trecho musical em tinta contendo dois compassos em quatro por quatro, escrito em dó. Escrito para duas flautas. Flauta doce soprano 1: Primeiro compasso iniciando com dó, lá, dó, lá semínima, segundo compasso dó, dó, semínima, lá mínima. Escrito na quarta oitava (baseando-se na musicografia Braille). Logo abaixo, o mesmo trecho transcrito em Braille. Flauta doce soprano 2: Primeiro compasso dó, ré, do, ré semínima, segundo compasso mi, mi semínima, fá mínima.

Quando apresentei a transcrição, a estudante Flauta I (deficiência visual total) não quis ler, afirmou que para tocar basta ouvir. Essa participante foi alfabetizada em Braille, mas prefere utilizar outras estratégias de leitura como as ferramentas digitais, faz buscas de músicas na Internet com apoio do celular e leitor de telas Talkback<sup>15</sup>. Gosta de música e participou de todos os encontros com muita disposição. Assimilou as notas musicais antes do tempo previsto no planejamento, sempre ao final da aula já perguntava qual a próxima nota musical que seria estudada e como deveria fazer a posição.

A Flauta II (deficiência visual total) entrou no projeto no último mês e aprendeu as notas da mão direita. Ao receber a transcrição, ela fez a leitura tátil (Figura 6) do material com as pontas dos dedos deslizando sobre os pontos Braille. Leu com facilidade e falou o nome de todas as notas musicais, demonstrou interesse, em conhecer sobre a musicografia, mas o tempo de aula não foi suficiente para esse estudo.

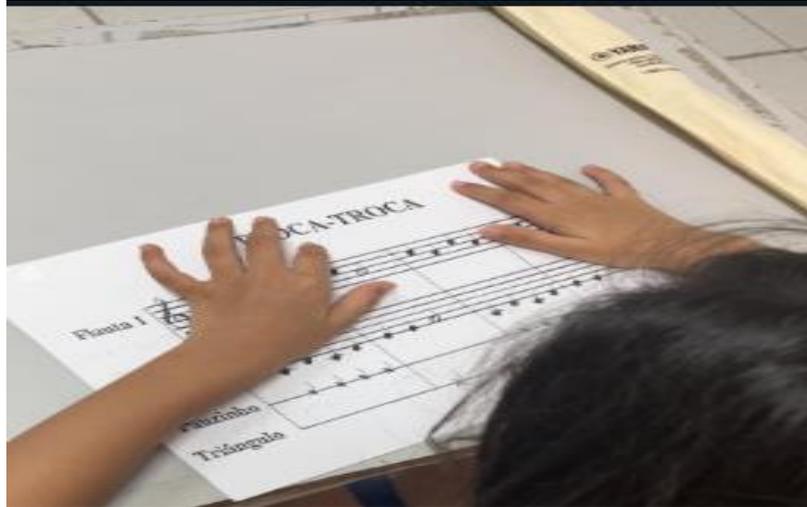
Foi utilizada a mesma abordagem para o ensino com as duas participantes, Flauta I e II (deficiência visual congênita). A Flauta I, optou por tocar fazendo uso da escuta das músicas, segundo a sua memória auditiva. A flauta II demonstrou interesse em conhecer outros recursos de acesso ao conhecimento da música, como a musicografia.

O contato com a atividade musical possibilitou formas diferenciadas de aprender, nesse sentido, dialogamos com Penna (2014), quando encoraja os educadores a criarem opções de educação musical que atendam às necessidades, dos vários contextos em que a arte e a música

<sup>15</sup> Talkback é o leitor de tela do Google incluso em dispositivos Android.

possam ser usadas, sempre comprometidas com um objetivo de democratizar o acesso à arte e à cultura.

Figura 9 – Leitura tátil da música: Troca-Troca, (Drummond, 2000).



Fonte: Transcrição do autor

Descritivo da imagem: Leitura tátil por estudante com deficiência visual total. Partitura transcrita para Braille.

Após a apresentação de todas as notas da flauta, os estudantes foram incentivados a fazerem uma pesquisa nos meios digitais para a escolha do repertório. Em acordo com Domingues, et al (2010), Juvêncio e Trompieri Filho (2017), e Santos, Louro e Malheiros (2022), na contemporaneidade as Tecnologias da Informação e Comunicação são ferramentas importantes para os indivíduos com deficiência. Por meio de programas específicos como os leitores de telas e sintetizadores de voz, as pessoas com deficiência visual têm a possibilidade de acessar o mundo digital.

Os discentes recorreram a buscas em sites da Internet em vários canais do YouTube utilizando as tecnologias digitais (aparelho celular, computadores e tablets com fontes ampliadas e leitores de telas) e apresentaram partituras de música com notas para flauta cifra melódica em tinta das músicas e acompanhamento instrumental.

Segundo Lima e Neves (2019), a cifra melódica<sup>16</sup> apresenta o nome das notas musicais e a maneira como são escritas. As letras minúsculas representam sons graves e as letras maiúsculas sons agudos, as notas não possuem marcação de altura nem de tempo. Antes

<sup>16</sup> A cifra melódica é um termo novo, começou a ser usado em 2011, e pode causar confusão na cabeça daqueles que só conhecem a cifra para violão e teclado. Ela não tem acordes, mas, ao contrário, tem as notas da melodia da música. Assim como a cifra normal para violão e teclado, a cifra melódica exige que o músico já conheça a música que pretende tocar. <https://ciframelodica.com.br/artigos/cifra-melodica-e-cifra-normal/>  
Acesso: 06/02/2024

de tocar, o professor canta as notas com os estudantes até eles aprenderem a música, depois de memorizá-la, executam na flauta. Os autores desenvolveram um projeto de ensino de flauta doce, utilizando esse recurso com estudantes de uma Escola de Educação Básica na região de Manaus no estado de Amazonas. Exemplo de cifra melódica em tinta pesquisada pelos estudantes nos meios digitais (Figura 7).

Figura 10 – Cifra melódica em tinta, da música Ode à alegria de Beethoven.

si si DO RE RE  
 DO si la sol sol la si si la la  
 si si DO RE RE  
 DO si la sol sol la si la sol sol  
 la si sol la si DO si sol  
 la si DO si la sol la RE  
 si si DO RE RE  
 DO si la sol sol  
 la si la sol sol

Fonte: <https://ciframelodica.com.br/musicas/beethoven-ode-a-alegria-559/>

Descritivo da imagem: Cifra melódica em tinta da música Ode à alegria. Ela não tem acordes, mas, ao contrário, tem as notas da melodia da música. As notas agudas são representadas com letras maiúsculas como escrita na cor (laranja) e notas graves são escritas com letras minúsculas com escrita na cor (Verde).

O Flautim II e III (baixa visão moderada) conseguiram usar a cifra na configuração original, com as cores representando as alturas agudo e grave, mas com a fonte ampliada.

A Flauta III e o Flautim I (baixa visão severa) não conseguiram, porque o contraste das cores não era favorável à leitura. Sendo assim, fizemos adaptação, de acordo com o padrão de configuração que eles já utilizam em seus livros, fonte 28 em negrito, caixa alta na cor em preta. Nesse caso, para diferenciar notas graves de agudas, foram destacadas as notas agudas com um traço, (Figura 9).

Figura 11 – Cifra melódica em tinta (adaptada) música: Ode à alegria de Beethoven.

**SI SI DO RE RE**  
**DO SI LA SOL SOL LA SI SI LA LA**  
**SI SI DO RE RE**  
**DO SI LA SOL SOL LA SI LA SOL SOL**  
**LA SI SOL LA SI DO SI SOL**  
**LA SI DO SI LA SOL LA RE**  
**SI SI DO RE RE**  
**DO SI LA SOL SOL**  
**LA SI LA SOL SOL**

Fonte: Cifra melódica adaptada pelo autor.

Descritivo da imagem: Adaptação da cifra melódica em tinta da música Ode à alegria. Apresenta todas as notas da melodia, escritas na fonte 28, Times New Roman, caixa alta na cor preta. As notas agudas são representadas com letras maiúsculas e foram sublinhadas com um traço e notas graves são escritas com letras minúsculas.

A partir dessa experiência, as cifras melódicas se mostraram um recurso significativo no desenvolvimento do trabalho de ensino e aprendizagem de flauta doce, para os escolares com déficit visual. As transformações tecnológicas contribuem com novas formas de aprender e ensinar música na escola. É necessário ao educador compreender as condições de produção de sentidos que a música promove nas experiências dos discentes (Souza,2008).

Com a pesquisa realizada pelos discentes nos canais do Youtube, foi selecionado o repertório. Para a escolha foram priorizadas melodias simples, com notas na extensão de até uma oitava, as músicas foram estudadas e apresentadas no Laboratório de Redação da escola, no último dia de aula do projeto. Priorizamos melodias simples, com notas na extensão de até uma oitava, as músicas foram estudadas e apresentadas no Laboratório de Redação da escola, no último dia de aula do projeto.

#### **5.4 Reflexão das soluções e dificuldades identificadas na aplicação das estratégias.**

Elenquei algumas soluções aplicadas no trabalho desenvolvido. Acredito que estas foram importantíssimas, pois favoreceram o acesso dos estudantes ao conhecimento musical (as adaptações pedagógicas; o diálogo; a mediação; aulas em grupo; recursos digitais).

De acordo com as adaptações pedagógicas, (na maneira de ensinar) e os materiais (ampliados e transcritos em braille), reiteramos o que diz Louro, Alonso e Andrade (2006), pois

apontam e enfatizam a utilização das adaptações particularmente ao ensino da música aos estudantes com deficiência. Louro (2015) afirma que uma pessoa com deficiência deve ter as mesmas opções para aprender música como uma pessoa sem deficiência.

A utilização do diálogo foi essencial para conhecer o contexto dos estudantes, suas preferências musicais, e abriu o caminho para a comunicação, os participantes passaram a compartilhar com colegas e a pesquisadora suas ideias, e fazer reflexões sobre os assuntos trabalhados, falando suas opiniões e sugestões em grupo. Sobre esse aspecto Souza (2008), defende que é necessário aproximar -se do significado que a música tem para os estudantes e levar em consideração suas necessidades e situações diárias, bem como o que eles ouvem em suas comunidades sociais, bem como suas preferências e hábitos musicais.

A mediação de atendimento às dificuldades pedagógicas contribuiu para o desenvolvimento da confiança do participante, como asseguram (Lustosa e Figueredo, 2021, p. 81)

[...] a mediação e a intervenção pedagógica, como elementos fundantes da ação docente, constituem uma via privilegiada e de influência positiva sobre a elaboração do conhecimento da criança, notadamente para aquelas que manifestam algumas dificuldades nas aprendizagens escolares.

Em concordância com Castro (2015) saliento que a prática do repertório em grupo, vivenciada com os estudantes de acordo com a sua capacidade foi extremamente relevante, pois se apresenta como uma ótima opção para estar em contato com o fazer musical.

As atividades desenvolvidas com apoio dos recursos digitais quando os discentes fizeram buscas de repertório (pesquisas em canais da Internet, cifra melódica, acompanhamento instrumental), estimularam a autonomia e participação e o envolvimento dos aprendentes. Santos, Louro e Malheiros (2022), indicam que a tecnologia tem um papel significativo na promoção da vida e no crescimento humano. Cada vez mais, nossas vidas dependem da tecnologia e educação tem dialogado com essas ferramentas tecnológicas em todo o tempo. Os autores asseguram que no contexto do ensino musical a temática tecnologia e música é abrangente e aborda diversas possibilidades, recursos e ferramentas para o ensino.

Estou mais consciente de que a utilização da flauta pode ampliar as possibilidades do ensino da música, para estudantes com e sem deficiência, pois todos as pessoas têm o direito ao acesso à educação e a vivência do ensino da Arte e da Música. Portanto, todas essas atividades mobilizaram os estudantes na pesquisa, participação e a comunicação de suas impressões sobre

a música e constituíram-se em aspectos positivos que colaboraram com o ensino e aprendizagem musical.

Foi possível fazer uma reflexão de outros aspectos desenvolvidos durante a aplicação da proposta como a atenção, a concentração, a coordenação motora, que foi aprimorada e internalizada na forma de movimentos automatizados.

Na construção dessa proposta a avaliação dos laudos, exames e declarações, foi fundamental para a pesquisa, pois contribuiu com o planejamento da ação docente e possibilitou a organização dos procedimentos, de acordo com a condição sensorial da visão. Foram utilizadas estratégias metodológicas diferenciadas para participantes com baixa visão e cegos.

O objetivo geral deste estudo foi propor e avaliar uma proposta de ensino de música utilizando a flauta doce para os escolares com déficit visual. No que se refere a esse objetivo evidenciamos que a presente abordagem, não tem a intenção de funcionar como um método para o ensino de flautista performática, nem deve ser compreendida como um padrão de ensino musical. Trata-se de uma pesquisa ação desenvolvida no contexto de estudantes com deficiência visual e fundamentou-se nos aportes teóricos apresentados no referencial deste documento, os quais proporcionaram uma combinação entre aspectos teóricos e práticos.

Com relação ao primeiro objetivo os resultados apontaram que no ensino da flauta é necessário trabalhar as habilidades e competências como: a escuta, a percepção, a apreciação dos sons, a percepção tátil, e as técnicas da flauta doce e outros aspectos não musicais como a atenção, a concentração, a coordenação motora, que foi aprimorada e internalizada na forma de movimentos automatizados.

De acordo com o segundo objetivo identificamos adaptações específicas no material didático para escolares com baixa visão (textos ampliados em tinta, recursos ópticos e tecnologias da informação e comunicação), e para discentes cegos (transcrição de partitura e textos para braile, leitores de telas, e sintetizadores de voz).

Com relação ao terceiro objetivo refletimos que as estratégias<sup>17</sup> utilizadas nas aulas, durante a aplicação da pesquisa, foram importantíssimas, pois favoreceram a inclusão e o acesso dos escolares ao conhecimento musical. Progressivamente os estudantes foram desenvolvendo habilidades para reconhecer as posições das notas e a escuta dos sons emitidos e com isso ficaram mais seguros na utilização da flauta.

Com respeito as dificuldades encontradas o estudo revelou a escassez de materiais sobre o tema em tela. Torna-se imprescindível que sejam realizadas outras pesquisas na área.

---

<sup>17</sup> Em Apêndice B relacionamos as estratégias e técnicas que utilizamos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo originou-se das minhas vivências como docente de música trabalhando na Escola Especializada, com estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira). As experiências que tive com os discentes e minha prática como professora me inspiraram a buscar mais informações sobre o ensino de música para pessoas com deficiência. Ao longo desse processo, foi necessário obter uma compreensão da legislação que regula a inclusão no espaço escolar, no contexto histórico e social dos escolares, nas suas características e nos métodos utilizados pelos estudiosos da educação musical e da educação.

A abordagem parte do princípio de que, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência dentre outras, todas as pessoas com ou sem deficiência têm direito ao acesso à educação e ao conhecimento musical.

A trajetória da pesquisa proporcionou aos estudantes adquirir conhecimento inicial das técnicas básicas de utilização da flauta doce, o foco foi a interação com a música, não houve a preocupação de que os participantes tocassem com um rigor técnico, mas buscou-se estimular atividades musicais diversas.

O estudo foi organizado de acordo com as especificidades e a natureza do instrumento e associou atividades de execução, integradas a audição dos sons, exploração tátil, apreciação e improvisação. Notou-se, que o aprendizado da flauta demanda tempo, empenho e dedicação por parte do educador musical e do estudante, sendo necessário a adoção de procedimentos específicos focalizando as demandas individuais.

Durante o desenvolvimento do estudo percebeu-se que é preciso trabalhar as habilidades musicais como: a escuta dos sons e de obras musicais; a percepção tátil; as técnicas da flauta doce; reflexão; autonomia etc.,

A investigação proporcionou o entendimento da necessidade das adaptações na maneira de ensinar, e da utilização de recursos e materiais adequados a educação do sujeito com deficiência. Em suma, é necessário que o educador respeite as diferenças individuais, o tempo de aprendizagem e mantenha uma atitude de atenção e apoio às dificuldades de cada um de seus estudantes.

Este estudo evidenciou que existem recursos e materiais específicos que são fundamentais e podem contribuir efetivamente com o ensino musical de pessoas com déficit visual. Para pessoas com baixa visão, as tecnologias assistivas como: a utilização de recursos pedagógicos em tinta e pauta ampliada, auxílios ópticos e não ópticos, lápis 5B ou 6B, guias de

leitura, lupas e tecnologias de informação e comunicação. E para discentes cegos a utilização das TIC, os sintetizadores de voz, leitores de tela, impressos em braile, máquina Perkins e Código Braille, dentre outros.

Salientamos que essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, por se tratar de uma investigação que utiliza uma variedade de significados em relação a aspectos relacionados a motivos, aspirações, valores e atitudes, a fim de responder a questões específicas que não podem ser quantificados e apresenta características exploratórias com o objetivo de desenvolver e esclarecer ideias mais precisas ou pesquisáveis para estudos posteriores. Devido ao tempo de realização da pesquisa, requer que esse trabalho de exploração inicial, possa ser continuado em estudos posteriores para aprofundamento dos resultados encontrados.

A pesquisa não esgotou as possibilidades de recursos existentes que podem ser aplicados na educação musical de pessoas com deficiência visual. Nesta abordagem a pesquisa nos meios digitais, a utilização da cifra melódica e a utilização de acompanhamento instrumental dos canais da Internet foram recursos viáveis e tiveram boa aplicabilidade na aprendizagem da música.

Considera-se que o desenvolvimento desse trabalho trouxe contribuições fundamentais para esta pesquisa, no que se refere aos conhecimentos sobre o processo de aprendizado da flauta. Por meio do trabalho realizado, a pesquisadora e os estudantes vivenciaram concretamente os pressupostos relativos ao ensino e aprendizagem da flauta doce, experimentando os desafios que permeiam esse processo.

O contato com a música, a interação com o universo sonoro, contribui para o conhecimento de mundo, amplia a reflexão e a formação do pensamento crítico. Não se trata apenas de ensinar as técnicas, ou conceitos musicais necessários para aplicá-lo. Mas também, trabalhar a memória auditiva, a percepção tátil, o relaxamento, a tomada de decisão etc.

Com as transformações e mudanças ocorridos nos meios digitais é necessário a formação continuada para professores conhecerem, aperfeiçoarem e/ou produzirem outras ferramentas que sejam acessíveis ao ensino da música para indivíduos com e sem deficiência.

Por fim, o percurso metodológico dessa pesquisa, ampliou o meu conhecimento para outras possibilidades no ensino musical de educandos com deficiência, que se consolidou nas experiências e nas vivências com o grupo, e contribuiu para ampliar a visão de que o ensino é construído na interação e compartilhamento entre os sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 13, n. 48, p. 383-400, set. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362005000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fZHgMj9LmLsnTVmBbnhhJhM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 jan. 2023.
- AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. **As contribuições das metodologias ativas para o ensino de flauta doce para pessoas com deficiência visual**: um recorte a partir da perspectiva dos professores do Projeto Esperança Viva. Orientadora: Nathália Domingos. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música), Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Do toque ao som**: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613298>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. MEC – Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, BR: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm). Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental. Arte vol. 6. 3. ed. 2001.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. 1ª a 4ª série -3ª ed.– Brasília: MEC/SEF, 2001. 130p.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. 5ª a 8ª série – Brasília: MEC /SEF, 1998. 116 p.

BRASIL – CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 out. 2021.

BUSANELLO, Josefina et al. GRUPO FOCAL COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 18, n. 2, jun. 2013. ISSN 2176-9133. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/32586>. Acesso em: 18 fev. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v18i2.32586>.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia, et al. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

CASTRO, Maria Teresa Mendes de. **O uso da flauta doce na formação de professores de Música**. Música e Educação. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. Música e Educação: série diálogos com o som. Barbacena: EDUEMG, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2018.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artmed, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora vozes, 1994

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silva Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. MEC, SEE Fortaleza, UFC, 2010.

DRUMMOND, Elvira. **Volta e meia flautear: iniciação a flauta doce –parte 1**. Fortaleza: LMiranda, editora, 1988.

FONTEERRADA, Marisa. **Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e Educação: série diálogos com o som**. Barbacena: EDUEMG, 2015, p. 65-77.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Elisângela; DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **Comunicação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 31-51, 26 ago. 2020. Instituto Metodista de Ensino Superior. <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v42n1p31-51>. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/5c7bfb01-44b8-45ed-9a34-edf670d3efbe/content>. Acesso em: 1 jan. 2023.

JUVÊNCIO, Vera Lucia Pontes; TROMPIERI FILHO, Nicolino. **Acessibilidade de pessoas com deficiência visual**: recursos que ajudam muito além das palavras. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2017.

LEITÃO, Vanda Magalhães. Caminhos para a acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (orgs.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Edições UFC, Fortaleza, 2014. p. 19-38.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. Música e Educação. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e Educação**: série diálogos com o som. Barbacena: EDUEMG, 2015.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Editora Autor, 2006.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!** a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, como ensinar música. In: MATEIRO, Teresa *et al* (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. p. 13-24.

MONTEIRO, Felipe Vieira. **Audiodescrição como recurso pedagógico para o desenvolvimento da musicalização inclusiva em ambientes formais e informais de ensino**. 2022. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

MINAYO, M. C. S. Introdução. 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, 2010. pp. 19-51.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis RJ: Editora Vozes Limitada, 2011

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, S.A, 2002.

MOREIRA, Luciane. Cegueira sob a visão médica. In: MOSQUERA, Carlos. **Deficiência visual, do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Editora do Chain, 2014, p. 67-

92. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59098970-Deficiencia-C-visual-do-curriculo-aos-processos-de-reabilitacao.html>. Acesso em 12 de out. 2023.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **METODOLOGIA CIENTÍFICA**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Biblioteca da Ufg - Campus Catalão, 2011. 73 f.

OLIVEIRA, Olga. Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, (S. 1.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.33871/23179937.2019.7.2.2879. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 18 fev. 2024,

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo; Scipione, 1997. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf> Acesso em: 02 mar.2024.

OTTAIANO, José Augusto Alves *et al.* As condições de saúde ocular no Brasil. **São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia**, 2019. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:a98b3c4f-fb9f-4d52-a145-deb7585e3656>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**: 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi, *et al.* Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano, 2003, 5: 6-9.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SANTOS, Alexandre Henrique dos; MALHEIROS, Ozani; LOURO, Viviane. Org. **Ensino de música, tecnologias e diversidade**: Reflexões, Experiencias e Propostas.

SILVA, Ítalo Soares da. ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO DA UFRN: gênese, trajetória e discussões. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, p. 54-74, 2019.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAIDES, Femanda Barros, pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: ago. 2023.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A Educação musical inclusiva no Brasil. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 113-128, 25 nov. 2019. Universidade Federal de Sao Paulo.  
<http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.869>. Disponível em:  
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58371>. Acesso em: 16 maio 2022.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

TRINDADEA, Brasilena *et al.* **Materiais didáticos para o ensino de música na educação básica aos educandos videntes e/ou com deficiência visual**. In: III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a. p. 557.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: O metafenômeno como gênese**. In: Revista Pesquisa Qualitativa, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em:  
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 4 ago. 2023.

## APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS AULAS

### AULA 01

Nessa aula, o objetivo foi colher dos participantes os conhecimentos que já detinham referentes ao conceito de música. Em roda de conversa dialogamos sobre o que é música e para que serve, foi um momento bem descontraído, os estudantes apresentaram respostas bem variadas, por exemplo:

- Participante 1: Flauta I; música é arte;
- Participante 2: Flauta II: música é som;
- Participante 3: Flauta III: uma forma de expressar a emoção;
- Participante 4: Flautim I: a música serve para liberar o estresse; para expressar os sentimentos;
- Participante 5: Flautim II: despertar o corpo e a mente; aproximar as pessoas.
- Participante 6: Flautim III: é terapia

De acordo com as respostas dos estudantes, observamos que os estudantes compreendem a Música como uma forma de expressar sentimentos e emoções. A compreensão de música compartilhada pelos discentes nos remete à concepção de música romântica, que ressoou no século XIX. <sup>18</sup>O romantismo foi um período complexo que valorizava os aspectos ligados ao interior do ser humano, era representado pelos diferentes modos de sentir de uma pessoa.

Os participantes foram convidados a ouvirem o <sup>19</sup>vídeo Tipos de Flauta doce e sua família são instruídos a ouvirem a sonoridade das flautas. Levamos para a aula três flautas, a soprano e contralto e a sopranino, após a escuta do vídeo tocamos um trecho musical com cada uma delas. Foi proposto aos discentes que após a escuta do trecho musical falasse em voz alta se o som tocado era grave ou agudo, eles identificaram facilmente a diferença entre o som das flautas. Em seguida, entregamos flautas doce e solicitou-se que os participantes explorem o instrumento e em voz alta comentassem os detalhes que estavam percebendo:

- Participante 1: Flauta I: aqui tem um furo de um lado e sete furos do outro;
- Participante 2: Flauta II: tem um bico como um apito;
- Participante 3: Flauta III: parece um tubo; tem um furo embaixo;
- Participante 4: Flautim I: tem dois furos perto um do outro aqui embaixo;
- Participante 5: Flautim II: tem uma parte mais redonda em baixo.
- Participante 6: Flautim III: tem um apito

<sup>18</sup> Conforme nos explica Fonterrada (2008)

<sup>19</sup> Vídeo do YouTube: Tipos de flautas doce e sua família. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=stRdNU8AQsE&t=9s>

Esse vídeo tem a duração de 4 min e 53s, foi selecionado 3 min e 40s para exibição na aula, inicialmente a gravação exibe os cinco tipos de flauta: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo e a diferença entre elas, depois é tocado um motivo musical com as flautas soprano, sopranino e a contralto. Por se tratar de vídeo que não tem a audiodescrição, durante a exibição a professora fez pausas para fazer a descrição de elementos que não foram contemplados no vídeo.

Finalizamos a etapa de exploração da flauta concluindo que a flauta doce consiste em um tubo, com sete furos na parte de cima, sendo dois deles duplos, e um furo na parte de baixo. Por fim, esclareci que a flauta doce é composta de cabeça, onde eles localizaram o bocal, o lugar onde eles encontraram os sete furos na parte da frente e um na parte de trás é o corpo, e a parte redonda em baixo é o pé, onde fica um furo duplo e a saída de ar. Orientei que a mão esquerda deve ser colocada nos furinhos superiores do instrumento e a direita nos inferiores, ao irmos fechando os furos e sopramos, obteremos sons diferentes.

Em seguida, para trabalhar o sopro, apliquei com os estudantes uma adaptação de um exercício de (Drummond, 2000, p. 8), cujo enunciado é "Temos aqui uma coleção de bonecas". Podemos falar e depois tocar o nome de cada uma delas, usando apenas o bocal. Vamos lá?!". No entanto, em vez de usarmos nomes de bonecas, propusemos realizar a atividade com o nome de cada estudante, então solicitamos para cada participante, um de cada vez, falar e tocar o nome de cada colega.

Neste exercício trabalhamos a emissão do <sup>20</sup>sopro utilizando o bocal no sentido de produzir um som reto. De modo geral os participantes não conseguiram manter um fluxo de ar reto, ressalta-se que os participantes com cegueira e baixa visão moderada emitiram um sopro leve e os participantes com baixa visão severa emitiram sopro muito forte.

Um dos participantes não quis receber o instrumento, alegando que ia ficar somente observando. Sugerimos que ele fizesse uma pesquisa sobre algum assunto relacionado a flauta na internet. Ele acessou uma música instrumental pelo celular e ficou ouvindo com fones de ouvido. Ao finalizar a aula um dos participantes falou que gostaria de continuar a aula de flauta e que queria que o discente que se recusou a receber a flauta também participasse na próxima aula, o participante ficou pensativo e falou que iria fazer a aula.

## AULA 02

No segundo encontro, desligamos o ar-condicionado da sala, abrimos a porta e foi solicitado aos participantes que escutassem e dissesse em voz alta os sons presentes no ambiente, todos ficaram em silêncio para ouvir, depois de aproximadamente um minuto de escuta eles relatam que ouviram:

- Participante 1: Flauta I: sons de passos;
- Participante 2: Flauta II: som de gritos;
- Participante 3: Flauta III: som de palmas;
- Participante 4: Flautim I: carro de som;
- Participante 5: Flautim II: uma porta abrindo rangendo;
- Participante 6: Flautim III: pássaro cantando;
- Participante 2: Flauta II: buzina de carro e motor de carro

---

<sup>20</sup> Tocar o nome do colega. Assopre como se estivesse dizendo "Du", somente o sopro, não vocalize a sílaba.

Expliquei que os sons presentes no ambiente podem ser de acordo com (altura, intensidade, duração, timbre), a partir da escuta das fontes sonoras eles identificaram sons fortes (carro de som), outro fraco (canto do pássaro); com a altura grave (motor da moto), agudo (porta rangendo); com a duração longo (sirene do carro) curto (passos).

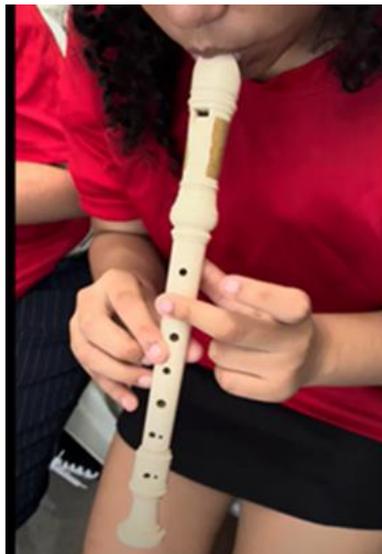
Relembrei a maneira da articulação utilizando a sílaba TU e como segurar o instrumento colocando o 1º dedo polegar da mão direita para segurar a flauta na parte inferior.

Nota da mão esquerda (dó). Para fazer a nota dó aguda na flauta, usando a mão esquerda, colocando o polegar no furo de baixo, o 3º dedo no segundo furo de cima. Os discentes tocaram a nota dó agudo individualmente.

O participante com deficiência visual total teve dificuldade em posicionar a mão esquerda no instrumento, seu sopro foi leve e constante. Os participantes com baixa visão severa apresentavam a musculatura das mãos e dedos bem rígidos, tiveram dificuldade em posicionar a mão esquerda, apertava a flauta, emitiam sopro muito forte, os participantes com baixa visão moderada, tiveram facilidade em posicionar a mão esquerda e o sopro foi leve e constante.

Durante a execução do exercício, tive que me aproximar individualmente dos participantes que tiveram dificuldade, tocar em suas mãos e colocar seus dedos na posição da nota musical, ajudá-los a perceber como teriam de segurar o instrumento sem apertá-lo, com as duas mãos e com o antebraço apoiado ao lado do corpo, mão e corpo relaxados. Após a intervenção houve uma melhora na qualidade do som.

Figura 12- Estudante fazendo a posição da nota dó.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem de uma estudante fazendo a posição da nota dó. Para fazer a nota DÓ aguda na flauta, usando a mão esquerda, colocando o polegar no furo de baixo, o 3º dedo no segundo furo de cima na flauta. Usando o 1º dedo polegar da mão direita para apoiar a flauta na parte inferior.

### AULA 03

Notas da mão esquerda lá. Instruímos que os estudantes fizessem a posição da nota LÁ, para tocar esse som, usamos o 1º dedo polegar fechando o furo embaixo e o 2º e 3º dedos fechando os furos de cima da flauta, solicitamos que cada estudante tocasse de maneira individual. Para evitar repetições de exercício da nota de maneira isolada, trabalhamos o exercício TROCA-TROCA de (Drummond, 2000, p.68). Foi solicitado aos participantes para falarem em grupo, em voz alta a frase melódica do exercício proposto e depois para marcar o tempo batendo palmas, em seguida todos tocarem o exercício.

Os participantes tocaram o exercício e observei que tiveram facilidade no solfejo rítmico/melódico e dificuldade na emissão do sopro, ainda não adquiriram a consciência da posição correta das notas dó e lá. A pesquisadora incentivou que os participantes treinassem em casa as notas.

Figura 13- Estudante fazendo a posição da nota lá.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a posição da nota lá. Para tocar esse som, usamos o 1º dedo polegar da mão esquerda fechando o furo embaixo e o 2º e 3º dedos fechando os furos de cima da flauta. Usando o 1º dedo polegar da mão direita para apoiar a flauta na parte inferior.

### AULA 04

Iniciamos a aula tocando na flauta sequências de sons ascendentes e descendentes para que o estudante representasse o som ouvido com uma expressão corporal. Ficou combinado que ao ouvirem sequência ascendente levantariam os braços e os sons descendentes manteriam os braços abaixados. Todos tiveram atenção para ouvir as sequências sonoras e representaram a cada vez que eram tocadas de acordo com o combinado. Repetimos o exercício TROCA-TROCA da aula anterior e houve uma melhora na emissão sonora das notas dó e lá.

Nota da mão esquerda (ré). Trabalhamos a posição da nota RÉ agudo, para fazer essa nota, usamos o 3º dedo da mão esquerda para cobrir o 2º furo em cima, o 1º dedo polegar da mão direita para segurar a flauta na parte inferior. Foi solicitado que cada discente tocasse a nota RÉ, emitindo o som com a articulação TU.

Trabalhamos o exercício A casinha da vovó de (DRUMMOND, 2000, p.76). Seguimos o mesmo procedimento didático descrito na aula anterior. A pesquisadora incentivou que os participantes estudassem o exercício em casa.

Figura 14 - Estudante fazendo a posição da nota ré.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota ré. Para fazer essa nota, usamos o 3º dedo da mão esquerda para cobrir o 2º furo em cima, o 1º dedo polegar da mão direita para segurar a flauta na parte inferior.

## AULA 05

Repetimos o exercício A casinha da vovó notas dó e ré da aula anterior para observar se houve melhora no posicionamento das mãos e dedos. Observamos que somente os estudantes com deficiência visual severa apresentam dificuldade na emissão do sopro. Explicamos a maneira de articular com a sílaba TU, que com dedicação e treino iriam conseguir melhorar.

Nota da mão esquerda (sol). Trabalhamos a posição da nota sol, para fazer essa nota usamos o 1º dedo polegar fechando o furo embaixo e o 2º, 3º e 4º dedos fechando os furos de cima e mantemos o 1º dedo polegar da mão direita para segurar a flauta na parte inferior. Solicitamos que cada estudante tocasse a nota sol. Trabalhamos o exercício Serra, Serra serrador de (Drummond, 2000, p.79), seguindo o procedimento didático já apresentado.

Os participantes com cegueira e baixa visão moderada tiveram facilidades na execução da nota Sol e os participantes com baixa visão severa apresentaram dificuldades em posicionar as mãos e fazer a posição da nota sol.

Tive que dedicar um tempo maior para ajudar os participantes com dificuldades, ver adaptação na forma de ensinar aula 02. As dificuldades foram anotadas para intervenção em aulas posteriores.

Figura 15 - Estudante fazendo a posição da nota sol.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota sol na flauta. Para fazer essa nota usamos o 1º dedo polegar fechando o furo embaixo e o 2º, 3º e 4º dedos fechando os furos de cima e mantemos o 1º dedo polegar da mão direita para segurar a flauta na parte inferior.

## AULA 06

Revisamos o exercício Serra, serra serrador de (Drummond, 2000, p.79). Expliquei para os estudantes que ia fazer a melodia da flauta 02 com a flauta contralto, enquanto eles fariam a flauta 01 do exercício. Pedi para ouvirem com atenção a sonoridade das vozes.

Ao final, a Flauta I (deficiência visual total) perguntou quais eram as notas para fazer a flauta 02.

Diante da curiosidade expliquei que para essa melodia utilizei as notas MI, FÁ, SOL, mas poderíamos criar/improvisar uma melodia adaptando para as notas já estudadas.

Nota da mão esquerda (si). Explicamos que para fazer essa nota, usamos 1º dedo polegar fechando o furo embaixo, 2º dedo para fechar 1º furo superior, e lembrando 1º dedo polegar da mão direita é utilizado para segurar a flauta na parte inferior. Todos os estudantes fizeram a nota corretamente, salientaram que foi a nota mais fácil até o momento.

Figura 16- Estudante fazendo a posição da nota si.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota si na flauta. Para fazer essa nota, usamos 1º dedo polegar fechando o furo embaixo, 2º dedo para fechar 1º furo superior, e relembrando 1º dedo polegar da mão direita é utilizado para segurar a flauta na parte inferior.

Solicitei para os estudantes improvisarem um motivo melódico com as notas já conhecidas. Iniciei fazendo a sequência melódica da nota sol até a nota ré. Os participantes tocaram iniciando da nota que se sentiam mais seguros. O ritmo se manteve dentro do padrão dos exercícios estudados. Quanto ao sopro, nesta aula houve melhora na produção, os discentes conseguiram manter um fluxo de ar reto e perceber a afinação das notas.

Trabalhamos a escuta da música Ode a alegria (L. V. Beethoven) com o apoio de celular e caixa de som portátil. Sugeri como atividade uma pesquisa na aula de informática sobre essa composição.

### **AULA 07-10 Conhecendo as técnicas da mão direita**

Revisamos as notas já estudadas, posicionamento da mão esquerda e direita, sopro, afinação. Nota da mão direita (mi) grave. Explicamos que para fazer a nota mi, mantemos a nota sol e acrescentamos o 2º e 3º dedos da mão direita nos furos inferiores. Os participantes com deficiência visual total e com baixa visão moderada digitaram a nota mi de forma mais consciente tanto nos aspectos técnicos como na produção sonora. Praticamos a música Serra, serra serrador (Drumond, 2000, p. 27) tocando a duas vozes. Estudantes fizeram a 1ª voz e o professor fez a 2ª voz.

Figura 17 - Estudante fazendo a posição da nota mi.



Fonte: acervo do autor

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota mi na flauta. Para fazer a nota mi, mantemos a nota sol e acrescentamos o 2º e 3º dedos da mão direita nos furos inferiores.

## AULA 08

Nota da mão direita ré grave. Explicamos que para fazer a nota ré grave, mantemos a nota MI e acrescentamos o 2º, 3º e 4º dedos da mão direita nos furos inferiores. Praticamos a música Ode à alegria.

Figura 18- Estudante fazendo a posição da nota ré grave.



Fonte: acervo do autor.

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota ré grave. Para fazer a nota ré grave, mantemos a nota mi e acrescentamos o 2º, 3º e 4º dedos da mão direita nos furos inferiores.

## AULA 09

Nota da mão direita (dó) grave. Explicamos que para fazer a nota dó grave, mantemos a nota ré grave e acrescentamos o 5º dedo da mão direita, fechando assim todos os furos do instrumento.

Figura 19- Estudante fazendo a posição da nota dó grave.



Fonte: acervo do autor.

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota dó grave. Para fazer a nota dó grave, mantemos a nota sol e acrescentamos o 2º, 3º e 4º dedos da mão direita nos furos inferiores.

## AULA 10

Nota da mão direita (fá) grave. Explicamos que as flautas barrocas que são as que temos, para fazer a nota fá grave, mantemos a nota dó grave e levantamos o 3º dedo da mão direita. Nas flautas germânicas, mantemos a nota Sol e acrescentamos o 2º dedo da mão direita.

Figura 20 - Estudante fazendo a posição da nota fá grave.



Fonte: acervo do autor.

Descritivo da imagem: Imagem da estudante fazendo a nota fá grave. Para fazer a nota fá na flauta barroca, mantemos a nota dó grave e levantamos o 3º dedo da mão direita. Nas flautas germânicas, mantemos a nota Sol e acrescentamos o 2º dedo da mão direita.

### **AULA 11-12 -Apreciação de sonoridades**

A partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas (ditação, articulação, sopro, respiração, posicionamento e postura) apresentar uma melodia de sua preferência ou criar motivos melódicos utilizando notas musicais da mão direita e esquerda. Nessas aulas foram apresentadas sonoridades que os estudantes pesquisaram sem ajuda do pesquisador. Eles trouxeram vídeos no celular cifra melódica e fizemos audição e tocaram o que conseguiram da linha melódica, um momento de compartilhamento explorando repertório e preferências musicais acessados pelos participantes.

Participante 1: Flauta I: melodia das músicas: Ten thousand years e A valsa da despedida;  
 Participante 2: Flauta II: música: Perfect Ed Sheeran;  
 Participante 3: Flauta III: Taylor Swift - Love Story (Taylor's Version)  
 Participante 4: Flautim I: música: Parabéns pra você;  
 Participante 5: Flautim II: música: Brilha, brilha estrelinha,  
 Participante 6: Flautim III: trouxeram exercícios da aula anterior.

Esta atividade foi interessante porque incentivou trabalhar o contexto dos participantes, sua cultura, costumes todos escolheram uma música para o repertório e trouxeram alguma melodia. Foi um momento muito rico de escuta e compartilhamento e gerou reflexão sobre a música, nas palavras dos estudantes:

[...] a música faz parte da vida e da cultura das pessoas. Cada pessoa tem seu estilo musical.

### **AULAS 13-16 -Ensaio de repertório**

Após a apresentação de todas as notas da flauta selecionamos repertório para ensaio coletivo, nesta etapa fizemos audição de repertório e ensaio com acompanhamento instrumental utilizando acompanhamento do Canal do YouTube, as músicas: <sup>21</sup>Asa Branca, <sup>22</sup>Ode Alegria fragmento, <sup>23</sup>Noite Feliz. Considerei para esse repertório melodias que pudessem potencializar o estudo das primeiras posições da mão esquerda. Quero salientar que paralelamente ao estudo das notas já tínhamos iniciado a audição do acompanhamento da música Ode à alegria.

---

<sup>21</sup> Asa Branca Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira). Partitura em anexo

<sup>22</sup> Ode a alegria. ( L. V. Beethoven) Partitura em anexo

<sup>23</sup> Noite Feliz. (Franz Xaver Gruber, 1818) Partitura em anexo

## APÊNDICE B – ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS

AULAS	ESTRATÉGIA
<p style="text-align: center;">1-6 ESCUA E NOTAS MUSICAIS MÃO ESQUERDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escuta de fontes sonoras diversas (elementos da música)</li> <li>● Apresentação da família da flauta.</li> <li>● Apresentação da flauta doce e suas partes</li> <li>● Imitação de motivos sonoros</li> <li>● Apresentação de técnicas básicas da flauta –mão esquerda notas (DÓ, LÁ, RÉ, SOL e SI).</li> </ul>
<p style="text-align: center;">7-10 ESCUA E NOTAS MUSICAIS MÃO DIREITA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Técnicas básicas da flauta- mão direita notas graves (MI, RÉ, DÓ e FÁ).</li> <li>● Desenvolvimento de sonoridade no instrumento.</li> <li>● Audição 9ª sinfonia.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">11-12 APRECIÇÃO SONS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Técnicas básicas da flauta- mão esquerda e direita</li> <li>● Desenvolvimento de sonoridade no instrumento.</li> <li>● Audição Noite Feliz e Brilha estrelinha</li> <li>● Audição acompanhamento instrumental (repertório).</li> </ul>
<p style="text-align: center;">13-16 PRÁTICA DE REPERTÓRIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensaio com acompanhamento instrumental.</li> </ul>

**APÊNDICE C – RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:**

Aula 01	Escuta/ exploração e percepção de sons (elementos da música)
Aula 02	Exploração de sons; posição nota DÓ aguda
Aula 03	Exploração de sons; posição da nota LÁ
Aula 04	Revisão DÓ/LÁ (Troca-Troca) e posição da nota RÉ grave e agudo aguda (Casinha da vovó)
Aula 05	Posição da nota SOL (Café com pão)
Aula 06	Revisão da nota SOL (SERRA, SERRA, SERRADOR); Posição da nota SI
Aula 07	Revisão da nota SI e (9ª sinfonia –audição)
Aula 08	Posição da nota MI grave e agudo e (9ª sinfonia- audição)
Aula 09	Posição da nota FÁ e 9ª sinfonia -audição)
Aula 10	Posição nota dó grave -Repertório e (Noite Feliz – audição)
Aula 11	Apreciação de sonoridades e Repertório (Noite Feliz - audição)
Aula 12	Apreciação de sonoridades e Repertório (Noite Feliz audição e Brilha estrelinha)
Aula 13	Ensaio com acompanhamento instrumental
Aula 14	Ensaio com acompanhamento instrumental
Aula 15	Encontro grupo focal
Aula 16	Apresentação e encerramento

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS I**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**  
**IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA**

**PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**  
**MEDIADA PELA FLAUTA DOCE**

**QUESTIONÁRIO I**

1. Qual a sua necessidade educativa visual?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua turma?
4. Quais as músicas que você costuma ouvir?
5. Você já teve aula de Música?
6. Você tem amigos que tocam algum instrumento musical?
7. Você gostaria de participar de aulas de flauta?
8. Para você, o que é música?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS II**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**  
**IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA**

**PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL MEDIADA PELA FLAUTA DOCE**

**QUESTIONÁRIO II**

1. Você teve facilidade em tocar flauta?
2. Você teve dificuldade em tocar a flauta?
3. Quais as suas dificuldades em tocar a flauta?
4. O que acrescenta na sua vida saber tocar flauta?
5. O que é preciso ser feito para tornar as aulas de flauta acessíveis?
6. A sua família o incentivou a tocar flauta?
7. Quais as atividades que você mais gostou de fazer durante as aulas?
8. Na sua opinião a escola deve manter a aula de flauta na escola? Por quê?
9. Sugestões para a aula de Artes e Música?

**APÊNDICE F - PLANOS DE AULA**

	<p align="center"> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b>  <b>INSTITUTO CULTURA E ARTE</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES</b>  <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES</b>  <b>IZABEL CRISTINA LOPES DE ALMEIDA</b> </p>
<p align="center"> <b>EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL  MEDIADA PELA FLAUTA DOCE</b> </p>	
<p> <b>PLANOS DE AULA: 01-06 –MÃO ESQUERDA</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Público: Estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão)</li> <li>● Número de encontros: 06 encontros</li> <li>● Duração de cada encontro: 50 minutos</li> </ul> <p> <b>OBJETIVO:</b>  Explorar e analisar elementos constitutivos da música.  Desenvolver o conhecimento das (técnicas básicas da flauta doce) postura, dedilhado, respiração e sopro, posição da mão esquerda e notas da mão esquerda. </p> <p> <b>CONTEÚDO:</b>  Elementos da música.  Técnicas básicas da flauta doce: postura, dedilhado, respiração e sopro.  Posição das notas e posicionamento da mão esquerda notas dó agudo, lá, ré agudo, sol, si. </p> <p> <b>METODOLOGIA:</b>  Durante esse bloco de aulas foram apresentados os tipos de flautas, utilizando um vídeo do Youtube e as partes da flauta doce. Também fizemos audição de motivos sonoros com as flautas soprano, sopranino contralto para os estudantes identificarem sonoridade grave e aguda. Foram realizadas imitação de motivos melódicos e o desenvolvimento do posicionamento e posição da mão esquerda no instrumento. Foram experimentadas as técnicas básicas da flauta doce (postura, dedilhado, respiração e sopro). </p> <p> <b>DESCRIÇÃO DAS AULAS:</b>  Experimentação das técnicas da flauta doce  Posicionamento e notas da mão esquerda  Desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, a expressão corporal e socialização dos estudantes.  Desenvolvimento de sonoridades </p> <p> <b>RECURSOS:</b>  Flautas  Cifra melódica ampliada  Impressos em Braille  Acompanhamento instrumental do YouTube </p>	

**PLANOS DE AULA: 07-10 –MÃO DIREITA**

- Público: Estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão)
- Número de encontros: 04 encontros
- Duração de cada encontro: 50 minutos

**OBJETIVO:**

Explorar e analisar elementos constitutivos da música  
 Desenvolver o conhecimento das (técnicas básicas da flauta doce) postura, dedilhado, respiração e sopro, posição da mão direita e notas da mão direita.  
 Audição de acompanhamento do YouTube

**CONTEÚDO:**

Técnicas básicas da flauta doce: postura, dedilhado, respiração e sopro.  
 Posição das notas e posicionamento da mão direita  
 Posição das notas e posicionamento da mão direita mi grave e agudo, ré, fá, dó, grave  
 Audição 9ª sinfonia

**METODOLOGIA:**

Foram realizados imitação de motivos melódicos e o desenvolvimento do posicionamento e posição da mão direita no instrumento. Foram experimentadas as técnicas básicas da flauta doce (postura, dedilhado, respiração e sopro). Também foram feitas audições de acompanhamento instrumental do Canal do YouTube, antecipando para os estudantes a base harmônica para acompanhamento melódico com a flauta de repertório com 5 notas.

**DESCRIÇÃO DAS AULAS:**

Experimentação das técnicas da flauta doce  
 Posicionamento da mão esquerda e direita e posição das notas  
 Desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, expressão corporal e socialização dos estudantes.

**PLANOS DE AULA: 11-12 – SONORIDADES**

Público: Estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão)  
 Número de encontros: 02 encontros  
 Duração de cada encontro: 50 minutos

**OBJETIVO:**

- Desenvolvimento da sonoridade.
- Executar na flauta trechos melódicos do cancionário popular em uníssono

**CONTEÚDO:**

Técnicas básicas da flauta doce: postura, dedilhado, respiração e sopro;  
 Posição das notas e posicionamento da mão esquerda e direita;  
 Acompanhamento instrumental;  
 Audição de repertório;

**METODOLOGIA:**

Pesquisar e trazer para a sala de aula melodia de sua preferência, foi trabalhado em grupo a sonoridade de trechos melódicos trazido pelos estudantes do cancioneiro popular e folclórico com até 5 notas. Este exercício permitiu conhecer o repertório e as referências musicais do estudante e avaliar o desenvolvimento da sonoridade executada.

**DESCRIÇÃO DAS AULAS:**

Desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, expressão corporal e socialização dos estudantes. Prática de repertório utilizando até uma oitava.

**PLANOS DE AULA: 13-16- ENSAIOS**

Público: Estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Número de encontros: 04 encontros.

Duração de cada encontro: 50 minutos.

**OBJETIVO:**

Ensaio com acompanhamento instrumental em canais do YouTube

Tocar repertório com até uma oitava.

**CONTEÚDO:**

Ensaio de repertório com acompanhamento instrumental.

**METODOLOGIA:**

Ensaio com base harmônica para acompanhamento melódico com a flauta.

**DESCRIÇÃO DAS AULAS:**

Experimentação das técnicas da flauta doce.

Posicionamento e notas da mão direita e esquerda.

Desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, a expressão corporal e socialização dos estudantes.

Prática de repertório.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL MEDIADA PELA FLAUTA DOCE”. Nesta pesquisa, pretendemos propor uma abordagem de ensino de música (flauta doce) para estudantes com deficiência visual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Serão desenvolvidas atividades musicais utilizando a flauta doce soprano, exercitando o dedilhado da flauta em pequenas melodias, partindo de duas notas iniciais e gradativamente evoluir para outras notas na escala de DÓ. Desenvolver de forma concisa um estudo sobre a história da flauta e da estrutura do instrumento, onde o professor vai fomentar esses conhecimentos em aula atrelando ao trabalho de repertório, a partir de pequenas melodias folclóricas e populares. Não havendo assim riscos para a integridade física ou moral do menor.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador tratará a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor será filmado durante todo o processo de pesquisa, os vídeos não serão divulgados em quaisquer redes sociais ou páginas na Internet, porém trechos dos vídeos poderão ser apresentados em situações de pesquisa, mas o (a) mesmo não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável para estudo e publicações posteriores. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_,  
responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui  
informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob

minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

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

Cidade/ Estado: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## ANEXO B - ACOMPANHAMENTOS INSTRUMENTAIS UTILIZADOS

Figura 21- Captura de tela do Acompanhamento para a música Noite Feliz



Fonte: W.M. Sudaro (Youtube).

Figura 22 -Captura de tela do Acompanhamento para a música Brilha Brilha lá no céu.



Fonte: Victor Santos (Youtube).

Figura 23 - Acompanhamento para a música Ode à alegria (L.V. Beethoven).

Ode à Alegria Beethoven | Partitura com Notas Flauta Doce, Violino e Playback no Piano - 9ª Sinfonia

Fonte: Partitura Descomplicada (Youtube).

Figura 24- Acompanhamento para a música Asa Branca.

Asa Branca (Notas para Flauta Doce)

Fonte: Marcos Oliveira (Youtube).

## ANEXO C – PARTITURA (MÚSICA ODE À ALEGRIA)

## Ode à alegria

Ludwig van Beethoven

The musical score for 'Ode à alegria' by Ludwig van Beethoven is presented in a single system with six staves. The music is written in 4/4 time and begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The score consists of the following measures:

- Staff 1: Measures 1-3. The melody starts on a whole note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5.
- Staff 2: Measures 4-6. The melody continues with a quarter note D5, followed by quarter notes E5, F5, and G5.
- Staff 3: Measures 7-9. The melody continues with a quarter note A5, followed by quarter notes B5, C6, and D6.
- Staff 4: Measures 10-12. The melody continues with a quarter note E6, followed by quarter notes F6, G6, and A6.
- Staff 5: Measures 13-15. The melody continues with a quarter note B6, followed by quarter notes C7, D7, and E7.
- Staff 6: Measures 16-17. The melody concludes with a quarter note F7, followed by a quarter note G7, and ends with a double bar line.

## ANEXO D – PARTITURA (MÚSICA ASA BRANCA)

## Asa Branca

Baião

Luis Gonzaga/Humberto Teixeira

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff begins with a repeat sign. The second staff starts at measure 5. The third staff starts at measure 11. The fourth staff starts at measure 17. The fifth staff starts at measure 23 and includes first and second endings.

## ANEXO E – PARTITURA (MÚSICA NOITE FELIZ)

## Noite Feliz

(Stille Nacht)

Joseph Mohr/Franz Xaver Gruber

$\text{♩} = 70$

4

7

10

13

16

19

22

## ANEXO F – PARTITURA (MÚSICA TWINKLE, TWINKLE, LITTLE STAR)

## Twinkle, twinkle, little star

(Brilha, brilha, estrelinha)

Canção Tradicional Americana

$\text{♩} = 112$

The musical score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff begins with a tempo marking of quarter note = 112. The melody is simple and consists of quarter and eighth notes. The second staff starts at measure 3, the third at measure 6, and the fourth at measure 9. The fifth staff ends with a double bar line and a repeat sign.