



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

DOUGLAS FRANCO MARTINS

**ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS COLETIVAS**

**RIO DE JANEIRO
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

DOUGLAS FRANCO MARTINS

**ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS COLETIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao Instituto Villa-Lobos, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Professor Dr Clayton Daunis Vetromilla

**RIO DE JANEIRO
2025**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M379 Martins, Douglas Franco
Ensino de violão para pessoas com deficiência visual:
estratégias pedagógicas em práticas coletivas / Douglas
Franco Martins. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
52 p.

Orientador: Clayton Daunis Vetromilla.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação
em Música - Licenciatura, 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência visual. 3. Ensino
de violão. I. Vetromilla, Clayton Daunis, orient. II.
Título.






UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

**ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS COLETIVAS**

por

DOUGLAS FRANCO MARTINS

BANCA EXAMINADORA

[Clayton Vetromilla]	 CLAYTON DAUNIS VETROMILLA Data: 10/12/2025 21:14:31-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br	 Documento assinado digitalmente SERGIO AZRA BARRENECHEA Data: 11/12/2025 07:11:10-0300
[Sérgio Barrenechea]	_____	Documento assinado digitalmente
[Lélio Alves]	_____	 LELIO EDUARDO ALVES DA SILVA Data: 11/12/2025 09:40:25-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br

Nota : _____ DEZ (10,0) _____

DEZEMBRO DE 2025

“Nem toda mente ou corpo vivenciará a arte da mesma forma, mas toda mente e corpo têm direito à experiência.”

— *National Endowment for the Arts*, 2015. (tradução minha)

MARTINS, Douglas Franco. **Ensino de violão para pessoas com deficiência visual: estratégias pedagógicas em práticas coletivas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, UNIRIO, 2025.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como o ensino do violão pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência visual. A pesquisa discute inicialmente o conceito de educação inclusiva e apresenta brevemente instituições especializadas que atuam no atendimento a esse público. Em seguida, aborda-se o conceito de deficiência visual e suas implicações no processo de aprendizagem musical, destacando-se desafios e potencialidades. O violão é apresentado como um instrumento particularmente adequado para a musicalização, seja por suas características físicas, que permitem o reconhecimento tátil de notas e acordes, seja por sua relevância no contexto sociocultural brasileiro. Com base em autores como Costa (2023), Rocha (2015) e Giesteira (2013), são analisadas estratégias e metodologias que contribuem para o ensino do instrumento a pessoas cegas, incluindo o uso de notações alternativas, o estímulo da memória auditiva e o emprego de tecnologias assistivas. A metodologia da pesquisa combina revisão de literatura e uma experiência prática desenvolvida em aulas coletivas de violão com pessoas com deficiência visual. Os resultados indicam que as adaptações aplicadas ampliam a autonomia e potencializam o aprendizado dos alunos, evidenciando a importância de abordagens pedagógicas específicas para esse contexto.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência visual; Ensino de violão; Aprendizagem musical.

MARTINS, Douglas Franco. **Ensino de violão para pessoas com deficiência visual: estratégias pedagógicas em práticas coletivas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, UNIRIO, 2025.

ABSTRACT

This study aims to investigate how guitar instruction can be adapted to meet the specific needs of people with visual impairments. The study initially discusses the concept of inclusive education and briefly presents specialized institutions that serve this population. It then addresses the concept of visual impairment and its implications for the musical learning process, highlighting both challenges and potentialities. The guitar is presented as an instrument particularly suitable for music education, whether due to its physical characteristics, which allow tactile recognition of notes and chords, or its relevance within the Brazilian sociocultural context. Drawing on authors such as Costa (2023), Rocha (2015), and Giesteira (2013), the study analyzes strategies and methodologies that support guitar instruction for blind individuals, including the use of alternative notations, the stimulation of auditory memory, and the employment of assistive technologies. The research methodology combines a literature review with a practical experience developed in group guitar classes with visually impaired participants. The results indicate that the applied adaptations enhance students' autonomy and foster their musical learning, underscoring the importance of pedagogical approaches tailored to this context.

Keywords: Inclusive education; Visual impairment; Guitar teaching; Music learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1 Educação Musical Inclusiva.....	10
2.2 Deficiência visual e aprendizagem musical.....	13
2.3 O violão como instrumento musicalizador.....	16
2.4 Metodologias de ensino de violão para pessoas com deficiência visual...19	
2.4.1 Recursos de notação musical.....	19
2.4.2 Estratégias pedagógicas adaptadas.....	24
2.4.3 Tecnologias assistidas.....	27
3 METODOLOGIA	30
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA	32
4.1 Introdução ao relato.....	32
4.2 Descrição das aulas.....	33
4.2.1 Aula 1.....	33
4.2.2 Aula 2.....	35
4.2.3 Aula 3.....	37
4.2.4 Aula 4.....	39
4.2.5 Aula 5.....	40
4.3 Sarau.....	41
4.4 Considerações sobre a experiência.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido promissor para pessoas com deficiência visual. A crescente inovação das tecnologias digitais, somada aos esforços de inclusão social cada vez mais eficazes, tem tornado a ausência da visão não mais uma barreira para a vida na sociedade, mas um desafio superável. No campo da educação musical, diversas metodologias vêm sendo adaptadas para favorecer a aprendizagem de pessoas cegas, como o uso de tecnologias assistivas e de notações táteis. No entanto, outros sistemas consolidados, como a musicografia Braille, ainda carecem de maior engajamento por parte dos professores (ROCHA, 2015). Mesmo após mais de um século de sua criação, a musicografia Braille ainda é pouco explorada na prática docente, e a ausência de professores preparados continua limitando o acesso de muitos alunos com deficiência visual à aprendizagem musical.

De acordo com Souza (2010), a insuficiência de materiais didáticos e a falta de preparo constituem algumas das principais dificuldades encontradas por educadores musicais que atuam com alunos com deficiência visual. Embora a musicografia Braille seja o principal sistema de notação musical voltado para pessoas cegas, ainda há uma carência de instituições que a difundem, o que compromete diretamente a formação do professor para lidar com esse público. Além disso, como destaca Rocha (2015), é necessário que o docente supere a postura de mero detentor do conhecimento e adapte suas práticas de ensino às necessidades específicas de seus alunos.

O ensino musical associado à prática instrumental está presente em metodologias consagradas de educadores como Suzuki (LUZ, 2004) e Orff (CONCEIÇÃO, 2011). O uso de um instrumento favorece a compreensão de diversos conceitos musicais, como harmonia, ritmo e textura, além de estimular a criatividade e a expressão. No caso de estudantes com deficiência visual, o ensino instrumental requer adaptações que valorizem sobretudo as percepções tátil e auditiva. Neste estudo, optou-se por utilizar o violão como ferramenta para a musicalização de pessoas com deficiência visual. Além de ser um instrumento de baixo custo e fácil transporte (TOURINHO, 2008), o violão destaca-se por sua popularidade e versatilidade, abrangendo uma ampla variedade de gêneros musicais.

Na literatura, foram identificados poucos estudos em língua portuguesa voltados para o desenvolvimento de metodologias de violão específicas para pessoas com deficiência visual. Giesteira (2013) elaborou um método a partir de sua pesquisa, utilizando o sistema Braille como principal alicerce. Em sua tese, o autor identifica e descreve os

principais elementos que devem compor um método de violão para pessoas cegas, destacando, entre eles, o treinamento da memória auditiva e tátil – sentidos que assumem papel central na ausência da visão. A pesquisa de Costa (2023) consistiu em implementar um curso online de violão popular para pessoas com cegueira total, no qual, por sua vez, não se fez uso da musicografia Braille, mas se apoiou na memória tátil e auditiva, além de fazer uso de sistemas alternativos como apoio à prática pedagógica.

Diante desse cenário, questiona-se: como o ensino de violão pode ser estruturado para contemplar as demandas pedagógicas de pessoas com deficiência visual? Essa questão justifica a realização desta pesquisa, uma vez que, embora a educação musical inclusiva venha sendo amplamente discutida, ainda são escassos os estudos que abordam, de forma prática, o ensino de violão para pessoas cegas.

Assim, este trabalho busca compreender de que forma o ensino do instrumento pode ser pensado e aplicado para atender às necessidades específicas desse público, procurando contribuir para a atuação pedagógica de professores de música. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura e desenvolveu-se uma experiência prática de ensino de violão com estudantes cegos de um instituto especializado. A prática consistiu de cinco aulas coletivas no Centro de Apoio e Desenvolvimento Individual e Social, localizado no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que combina revisão de literatura com pesquisa-ação. O objetivo do trabalho é investigar como o ensino do violão pode ser adaptado de modo a contemplar as necessidades específicas de pessoas com deficiência visual. Para isso, este estudo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a literatura sobre educação musical inclusiva e deficiência visual;
- Compreender como se dá a aprendizagem musical de pessoas cegas;
- Identificar métodos, estratégias e recursos aplicados ao ensino de violão;
- Aplicar parte dessas estratégias em um contexto real de ensino em grupo;
- Examinar os resultados da experiência prática.

Na primeira parte do trabalho, apresenta-se uma revisão de literatura que aborda a educação musical inclusiva, os desafios específicos enfrentados por pessoas com deficiência visual no processo de aprendizagem e as principais estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino de violão para esse público. Na segunda parte, descreve-se o relato de experiência, no qual são analisadas as aplicações práticas dessas estratégias e discutida sua eficácia no contexto das aulas coletivas realizadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação musical inclusiva

Para compreender o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, é necessário contextualizar primeiro o papel da Educação Especial, pois foi a partir dela que se estruturaram as principais políticas voltadas às pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) a define como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Como observa Silva Neto (2018), embora tenha representado um avanço, a Educação Especial historicamente assumiu práticas que buscavam adaptar o aluno ao meio escolar. Esse modelo é associado à perspectiva integracionista, na qual o estudante deve se ajustar à estrutura existente, e não o contrário. Nas últimas décadas, entretanto, essa lógica vem sendo substituída por um paradigma mais inclusivo, que busca transformar a escola para acolher todos os alunos.

A educação inclusiva, portanto, constitui uma abordagem que busca garantir o acesso e a aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais (SANTOS; TELES, 2012). Uma sala de aula inclusiva caracteriza-se por oferecer condições equitativas de participação, com metodologias e recursos adaptados às necessidades de cada aluno. Esse direito é reafirmado pela Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1994), que defende sistemas educacionais capazes de responder à diversidade dos estudantes.

A transformação da escola em um ambiente inclusivo possibilita que as pessoas com deficiência compartilhem o mesmo espaço educacional que os demais alunos, e não mais em instituições segregadas. Essa abordagem, além de favorecer a socialização entre diferentes perfis de estudantes, contempla metodologias diversificadas, que utilizam múltiplas ferramentas de ensino e aprendizagem, beneficiando todos os alunos – com ou sem deficiência (SILVA et al., 2013). No contexto da educação musical inclusiva, torna-se fundamental refletir sobre os recursos e estratégias que podem ser empregados pelos educadores de modo a valorizar a diversidade dos estudantes. A inclusão de pessoas com deficiência visual em ambientes de aprendizagem musical, entretanto, ainda enfrenta

desafios significativos, que vão desde a escassez de métodos específicos até o baixo interesse de instituições e professores pelo tema (ROCHA, 2015).

Souza (2010, p. 136) explica que “o bloqueio que alguns educadores têm apresentado em relação à educação inclusiva é um misto de medo do outro e medo de si mesmo: da própria limitação espelhada na do indivíduo com deficiência”. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental que os educadores encarem suas próprias limitações e busquem sair de sua zona de conforto, trabalhando a fim de superar não apenas as barreiras dos alunos, mas também as suas. Mudar de postura diante da educação inclusiva permitirá que o professor reconheça, nos estudantes com deficiência, suas habilidades e potencialidades, como acontece com alunos sem deficiência (SOUZA, 2010).

Um dos marcos do ensino formal voltado a pessoas com deficiência visual no país é a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Fundado no Rio de Janeiro em 1854, por meio do decreto nº 1.428/1854, o instituto é considerado o primeiro do Brasil a organizar uma proposta educacional específica para pessoas cegas (BRASIL, 1854). Apesar de não se configurar como uma instituição inclusiva em seu sentido estrito – pois atende unicamente pessoas com deficiência visual, o IBC desempenha papel fundamental no processo de inclusão, além de promover pesquisas e oferecer formação especializada de professores (SILVA et al., 2013).

Além de contemplar o ensino primário para pessoas cegas, o IBC oferece formação profissional técnica de nível médio, possibilitando que estudantes com deficiência visual se qualifiquem em áreas como artesanato, desenvolvimento de sistemas e instrumento musical (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021). O ensino de música foi previsto no currículo institucional desde a sua fundação, assegurando o acesso das pessoas cegas à prática musical e à possibilidade de desenvolvimento profissional na área.

Da mesma forma que o IBC, outras instituições regionais oferecem apoio e capacitação às pessoas cegas. Um exemplo é o Centro de Apoio e Desenvolvimento Individual e Social (CADEVIS), organização sem fins lucrativos localizada em São Gonçalo, que, desde 2006, atua na reabilitação de pessoas com deficiência visual e, mais recentemente, de pessoas em situações de vulnerabilidade (CADEVIS, 2022). O CADEVIS contribui para a autonomia e independência de pessoas cegas, oferecendo, entre outros serviços, ensino de Braille e orientação e mobilidade. Ainda que não possua ensino formal de música, a instituição promove atividades culturais e comunitárias que favorecem o acesso de pessoas com deficiência visual a experiências artísticas.

Considerando, portanto, o conceito de educação musical inclusiva e as iniciativas que buscam garantir o acesso de pessoas com deficiência visual à cultura, convém compreender as especificidades desse público no processo de aprendizagem musical, tema abordado na seção a seguir.

2.2 Deficiência visual e aprendizagem musical

Antes de falarmos a respeito do processo de aprendizagem musical por pessoas com deficiência visual, convém definir o que se entende por deficiência visual e suas classificações. Em 2002, o Conselho Internacional de Oftalmologia estabeleceu que o funcionamento visual pode ser dividido entre visão funcional, visão diminuída, baixa visão e cegueira (REIS; EUFRASIO; BAZON, 2010). Dentre essas, segundo as autoras, a baixa visão e a cegueira são consideradas deficiências visuais por exigirem o uso de aparelhos auxiliares ou o desenvolvimento de habilidades que substituam a visão.

A deficiência visual pode ser classificada ainda, segundo Bezerra (2012 apud ROCHA, 2015) como congênita, quando o indivíduo nasce cego ou perde a visão até os dois anos de idade, ou adquirida, quando a perda acontece posteriormente. No entanto, Costa (2023) ressalta que não há consenso entre os autores quanto ao limite temporal que diferencia essas duas categorias. O autor reforça que classificar a deficiência é de fundamental importância para a escolha das metodologias usadas pelos professores.

No que diz respeito à terminologia adequada, observa-se que a expressão “deficiente visual” está em desuso. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), oficializou-se o uso de “pessoa com deficiência” em substituição a “deficiente” (BRASIL, 2015). No caso da deficiência visual, recomenda-se a utilização de “pessoa com deficiência visual”, ou, em casos mais específicos, “cego” ou “pessoa cega”.

As expressões mudam conforme a sociedade evolui, as pautas sociais avançam e os direitos das pessoas com deficiência são conquistados. Até algumas décadas atrás, era comum o uso de expressões como “incapaz” ou “inválido” para se referir a essas pessoas, situação que, segundo Costa (2023), gerava preconceitos e impunha obstáculos à vida social e profissional dessas pessoas. Da mesma forma, expressões como “deficiente” ou “portador de deficiência” eram consideradas corretas e formais até a oficialização da denominação “pessoa com deficiência”. Sobre esse termo, Costa (2023, p. 27) afirma: “A presença do substantivo ‘pessoas’ na frase exposta é importante, pois enfatiza que, antes de serem deficientes, são seres humanos, sujeitos, com vontades, direitos, ambições e necessidades – algumas diferenciadas, ou ‘especiais’”.

O acesso à cultura e às práticas artísticas é um direito universal (UNESCO, 2001). Sendo assim, deve ser assegurado que toda pessoa, com ou sem deficiência, tenha a possibilidade de se expressar através da música ou de qualquer outra forma de arte. Para

peessoas cegas, a aprendizagem de música pode ser entendida como mais do que uma forma de manifestação cultural. Rocha (2015) diz que “alunos com deficiência visual têm buscado na música um meio de estarem inseridos no convívio social, familiar e até mesmo como opção profissional, não sendo raro ver pessoas com essa deficiência usando a música como elemento transformador”.

É de crença popular a ideia de que pessoas cegas possuem habilidades musicais superiores às de pessoas que enxergam. É importante ressaltar, a fim de evitar esteriótipos, que não há respaldo científico no que se refere à ideia de que a ausência de visão é automaticamente compensada por habilidades musicais extraordinárias. Estudos apontam que, embora a falta de visão estimule a atenção auditiva, fatores sociais frequentemente direcionam as pessoas cegas para práticas e ocupações musicais, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades musicais (SACKS, 2012, p. 173 apud BEZERRA, 2015).

Para que ocorra o desenvolvimento musical de pessoas com deficiência visual de forma efetiva, não basta ter a audição aguçada. Bezerra (2015) ressalta que as habilidades sensoriais decorrentes da ausência da visão não estão necessariamente ligadas às competências musicais, mas que essas, por sua vez, devem ser estimuladas e trabalhadas de forma semelhante à que ocorre com pessoas sem deficiência visual.

Assim sendo, mesmo o cego tendo uma capacidade auditiva desenvolvida, como por exemplo, identificar o tamanho de uma sala por meio da acústica do ambiente e reconhecer vozes, não o garante um bom desenvolvimento musical, como: identificação das notas musicais, intervalos e uma boa afinação vocal. É preciso um trabalho de sensibilização musical e que suas habilidades auditivas sejam concentradas e direcionadas para o desenvolvimento de habilidades musicais. (BEZERRA, 2015, p. 8)

Ainda segundo Bezerra (2015), o mito de que pessoas cegas possuem um desenvolvimento musical facilitado pode, na realidade, atrapalhar esse processo ao induzir uma acomodação em relação aos demais sentidos. A aprendizagem musical depende do estímulo de várias funções cognitivas e sensoriais diferentes, e não apenas da audição. Giesteira (2015) enfatiza que, somados ao treinamento do ouvido, a preparação da memória musical e a aquisição de memória muscular constituem fatores determinantes para a qualidade da aprendizagem musical por pessoas com deficiência visual. Para compreender melhor como a ausência de um sentido se relaciona com a adequação de outras habilidades sensoriais, é conveniente observar estudos no campo da neurociência.

A adaptação feita pelo cérebro de pessoas cegas, denominada plasticidade cerebral cruzada, consiste em reorganizar as regiões ligadas à visão para o desempenho de outras funções. Uma pesquisa feita por Gougoux et al. (2004 apud GIESTEIRA, 2015) demonstrou que indivíduos com deficiência visual, principalmente aqueles que nasceram cegos ou perderam a visão na infância, apresentaram maior facilidade em perceber a direção da mudança de tons em comparação a pessoas que enxergam. Com isso, entende-se que a reorganização sensorial feita pelo cérebro de pessoas com deficiência visual pode ser estimulada e direcionada pedagogicamente no ensino musical, por meio de estratégias baseadas na audição e no tato.

Entretanto, o ensino-aprendizagem da música se apoia grande parte em recursos visuais, como a leitura de partituras, cuja interpretação dos signos musicais auxilia o músico a compreender a música, de forma semelhante ao que a interpretação de palavras proporciona na leitura de um texto (DEMICIO; LUZ; ARENA, 2020). Para que seja feito um ensino musical efetivo para pessoas com deficiência visual, faz-se necessário o uso de métodos direcionados a esse público, que considerem suas potencialidades e desafios, bem como ao uso de recursos adaptados, como partituras táteis e tecnologias assistivas, garantindo acessibilidade e autonomia aos alunos. Nesse contexto, instrumentos como o violão apresentam grande potencial pedagógico, oferecendo possibilidades didáticas que podem ser exploradas em métodos adaptados. A seção seguinte discute esse instrumento como ferramenta de ensino musical, preparando terreno para a análise de metodologias adaptadas para pessoas com deficiência visual.

2.3 O violão como instrumento musicalizador

Entende-se por musicalização o ato ou processo de musicalizar, que, segundo Penna (1990, p.19 apud CRISTAL, 2018) significa “tornar-se sensível à música de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”. Cristal (2018) ressalta que esse processo de sensibilização não é inato, mas construído por meio de práticas musicais voltadas ao desenvolvimento das potencialidades individuais. Nessa mesma direção, Catão (2011, p. 56) complementa ao afirmar que musicalizar é “aprender a apreciar a arte dos sons, educar-se na sensibilidade auditiva, transmitir com sons os sentimentos que possuímos no coração”. Nesse sentido, ao falar em um instrumento musicalizador, estamos pensando naquele que possibilita a construção e apreciação dessa sensibilidade musical.

A utilização de instrumentos na musicalização dialoga com as ideias de Shinichi Suzuki. Para o educador, a aprendizagem musical é fruto de um ambiente musicalmente estimulante aliado ao estudo instrumental. Seu método, originalmente voltado para o violino, consiste em uma prática musical centrada na escuta e memorização, antecedendo a leitura e compreensão de partituras (LUZ, 2004). Além de Suzuki, outros educadores musicais, como Carl Orff, destacam-se pelo uso da prática instrumental diretamente com os alunos, tornando o instrumento um elemento central na construção da sensibilidade musical (CONCEIÇÃO, 2011). Sobre o método de Orff, a autora comenta:

Vale frisar que tais instrumentos contribuem grandemente para o desenvolvimento das crianças¹ no que se refere aos conceitos de textura, dinâmica, contorno melódico e rítmico, porque, através da prática, estarão experimentando e vivenciando princípios elementares musicais. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 33)²

Para o educador musical Keith Swanwick, o instrumento musical pode ser utilizado como uma ferramenta para o ensino de música, desde que seu estudo seja integrado a outros aspectos musicais, e não isolado (SWANWICK, 1994). Em seu modelo C(L)A(S)P³, o educador defende que a educação musical deve contemplar criação, leitura, escuta, técnica e performance, permitindo ao aluno experimentar a música de forma completa (FERNANDES, 2016). Nesse cenário, o estudo instrumental se torna um meio de desenvolver simultaneamente várias dessas dimensões. Entre elas estão a criação de

¹Embora o método mencionado tenha sido originalmente concebido para crianças, seus princípios podem ser adaptados para qualquer pessoa. A musicalização não se limita pela idade (CRISTAL, 2018).

²Correção ortográfica e gramatical do original realizada pelo autor, sem alteração de sentido.

³Sigla em inglês para composição (composition), literacy studies (literatura), audition (audição), skill acquisition (técnica) e performance.

melodias, improvisações, leitura de partituras e cifras, percepção auditiva e performance individual ou em grupo.

Dentro desse contexto, o violão pode ser entendido como um instrumento particularmente adequado para a aplicação desses princípios de ensino musical integrado. Seu estudo não apenas possibilita o domínio técnico, mas também a aprendizagem musical como um todo. Além de proporcionar entendimento a respeito de diversos aspectos como melodia, ritmo e harmonia, o estudo do instrumento pode fornecer conhecimento musical em outros níveis, como o da expressão e o da criatividade (ZALUAR, 2021). Somam-se a isso o baixo custo, a facilidade de transporte e o interesse dos próprios alunos em aprendê-lo (TOURINHO, 2008), o que reforça sua relevância como instrumento de iniciação musical.

Outro fator que contribui para tornar o violão um instrumento adequado para a musicalização é a sua relevância sociocultural. Instrumentos da família do violão estão presentes no Brasil desde o século XVI, trazidos pelos jesuítas e empregados nos processos de catequização (ZANON, 2006). O violão que conhecemos atualmente só se consolidou no século XIX, sendo utilizado principalmente no acompanhamento de canções populares. Entretanto, por muito tempo o instrumento foi alvo de preconceitos, visto de forma pejorativa e vulgar por sua associação ao universo popularesco, alcançando reconhecimento crítico apenas no início do século XX (THOMAZ; SCARDUELLI, 2017). Hoje, o violão faz parte do cotidiano musical brasileiro, estando presente em diversos gêneros musicais como o samba, o choro, a bossa nova e a música popular em geral, o que reforça sua versatilidade e capacidade de adaptação a diferentes contextos musicais.

A utilização do violão como ferramenta musicalizadora, no entanto, pode ser desafiadora. A supervalorização técnica do instrumento está presente na maioria dos métodos atuais, o que pode ofuscar aspectos igualmente importantes, como a criatividade e a improvisação (BARROS, 2015). Conforme destacado por Zaluar (2021), para que se tenha o aprendizado da experiência musical como um todo, faz-se necessário que a metodologia de ensino utilizada esteja alinhada com tal proposta. O foco na execução perfeita de técnicas e a ênfase na leitura sistemática devem ser flexíveis. Isso permite que os alunos possam se envolver com o fazer musical de forma mais ampla. O violão deve ser empregado como um recurso para a aprendizagem musical, e não como um fim em si mesmo. Conforme destacado por Swanwick (1994, p.177), “o ensino instrumental deve ser ensino musical, não meramente instrução técnica no instrumento” (tradução minha). Assim, faz-se necessário que o professor de violão utilize métodos que favoreçam o desenvolvimento de diversas competências musicais para além da técnica instrumental.

O violão mostra-se um instrumento especialmente adequado à musicalização de pessoas com deficiência visual. Sua escala, dividida por trastes ao longo do braço, permite que o aluno identifique notas e acordes por meio do tato. Na seção seguinte, são discutidas e analisadas algumas metodologias de ensino de violão adaptadas a pessoas cegas, com destaque para as pesquisas de Rocha (2015) e Costa (2023). Enquanto Rocha enfatiza o papel da musicografia Braille na aprendizagem do instrumento, Costa propõe métodos alternativos desenvolvidos em contexto de aulas online.

2.4 Metodologias de ensino de violão para pessoas com deficiência visual

Levando em consideração as especificidades da aprendizagem musical por pessoas com deficiência visual e o potencial musicalizador presente no violão, torna-se necessário investigar quais são as principais estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas no ensino do instrumento para esse público. Para orientar a discussão, é relevante considerar três aspectos centrais: (1) recursos de notação musical, isto é, formas de leitura e escrita acessíveis para o violão por pessoas cegas; (2) estratégias pedagógicas adaptadas, considerando abordagens que favoreçam a percepção tátil, a percepção auditiva e a memória musical do aluno; e (3) tecnologias assistivas, compreendidas como ferramentas tecnológicas que ampliam a aprendizagem de violão e promovem maior autonomia às pessoas com deficiência visual.

2.4.1 Recursos de notação musical

A notação musical é um sistema de escrita que utiliza símbolos para representar sons graficamente, permitindo registrar aspectos musicais, como altura e duração (CISZEVSKI, 2010). Fortes (2009) complementa ao dizer que a notação é um sistema de signos exterior à música, funcionando como uma ferramenta de comunicação, sem interferir diretamente na obra sonora. Nesse sentido, a notação musical pode ser compreendida como um código que organiza e transmite informações musicais de modo que o intérprete possa executá-las com maior ou menor grau de fidelidade ao objeto sonoro original.

Portanto, a concepção tradicional de notação musical parte da premissa de que há, em alguma esfera, uma “informação original” a ser codificada. Uma boa notação seria aquela capaz de expressar o maior número possível de aspectos dessa informação, ou seja, da obra. Dito de outro modo, a eficiência de uma notação dependeria da exatidão com que expressa as imagens acústicas que constituem a obra notada. (FORTES, 2009, p. 27)

Define-se como notação musical convencional o sistema gráfico de representação sonora utilizado hegemonicamente no Ocidente, baseado no pentagrama, nas claves, nas figuras rítmicas e em outros símbolos padronizados para representar os diversos aspectos da música. As notações não convencionais, por sua vez, consistem em sistemas alternativos de codificação dos elementos sonoros, recorrendo a desenhos, cores ou outras formas. Esses sistemas podem servir como uma ponte para o ensino da notação

convencional, permitindo que os alunos compreendam os parâmetros sonoros antes de serem apresentados a ela (CARDOSO, 2015) e também possibilitam o registro de informações que dificilmente seriam captadas pelo sistema tradicional, como nuances rítmicas ou timbres específicos de determinados gêneros musicais (TENGUAN, 2025). Para o violão, por exemplo, as notações não convencionais possibilitam o registro de elementos específicos do instrumento como dedilhados e digitações, facilitando o ensino de acordes e a familiarização com posições de mãos.

Uma vez que a notação musical convencional não pode ser acessada por pessoas com deficiência visual, torna-se central buscar alternativas que utilizem outras habilidades sensoriais no processo de aprendizagem musical. Nesse contexto, o sistema Braille, criado por Louis Braille em 1825, representa um método fundamental de escrita e leitura (CERQUEIRA, 2009). Sua unidade básica é a célula Braille, composta por seis pontos dispostos em duas colunas e três linhas, cada um podendo ou não estar em relevo. A leitura é realizada com as mãos, da esquerda para a direita. As combinações entre os pontos em relevo de cada célula permite a representação de letras, números e símbolos, garantindo um meio eficiente de comunicação escrita. Cada ponto é numerado de 1 a 6, começando do ponto superior à esquerda e terminando no ponto inferior à direita, conforme representado na Figura 1.

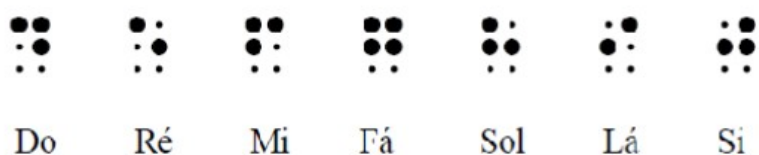
Figura 1 – Estrutura e numeração dos pontos de uma célula Braille



Fonte: Cerqueira (2009)

A musicografia Braille, por sua vez, é um método de escrita musical que utiliza o mesmo sistema de seis pontos para representar altura, duração e demais aspectos musicais da partitura. As notas são representadas pelas combinações entre os pontos 1, 2, 4 e 5, enquanto as figuras rítmicas são indicadas por modificadores que utilizam os pontos 3 e 6. Além disso, acidentes, compassos, dinâmicas, articulações e outros elementos musicais são transcritos por meio de caracteres específicos em Braille, garantindo uma notação completa e acessível. A Figura 2 abaixo mostra as notas de dó a si representadas em colcheias na musicografia Braille.

Figura 2 – Notas musicais em colcheias



Fonte: Rocha (2015, p. 22)

Ainda que utilize os mesmos elementos teóricos da notação convencional, como figuras rítmicas e pausas, esse sistema se constitui de uma notação não convencional, pois seu registro e leitura realizam-se por meio do Braille. Embora a combinação entre os pontos da célula possibilite indicar os mais diversos elementos sonoros, a representação de alguns deles na partitura Braille pode ser confusa. Conforme observado por Herrera (2010), enquanto a pauta tradicional dispõe as notas verticalmente, permitindo a compreensão imediata do caráter ascendente ou descendente de uma melodia, na musicografia Braille cada nota é representada por um símbolo tátil equivalente a uma letra, o que não facilita a percepção da direção melódica.

Figura 3 – Comparação entre partitura em Braille e notação tradicional



Fonte: Krolick (2004, p. 20) (adaptado)

A Figura 3 apresenta um mesmo compasso registrado na musicografia Braille e na notação convencional. Observa-se que, embora graficamente distintas, ambas as formas de escrita transmitem as mesmas informações sonoras quando lidas da esquerda para a direita. Entretanto, para instrumentos polifônicos, especialmente no violão, onde é comum a execução de várias notas simultaneamente, o sistema pode apresentar algumas dificuldades em termos de praticidade de leitura e compreensão da harmonia (HERRERA, 2010). A musicografia, entretanto, oferece alternativas mais simples para a interpretação de acordes, como a leitura de cifras. Assim como na escrita de cifras à tinta, a notação de cifras

em Braille não fornece informações sobre a duração, a posição ou a ordem das notas dentro de um acorde, cabendo ao intérprete o conhecimento prévio desses elementos. Embora a cifragem não descreva a música de forma fidedigna, em alguns contextos, como na aprendizagem de música popular no violão, sua leitura pode servir de incentivo para que os alunos estudem a música em Braille, funcionando como um primeiro passo para a familiarização com o sistema (ROCHA, 2015).

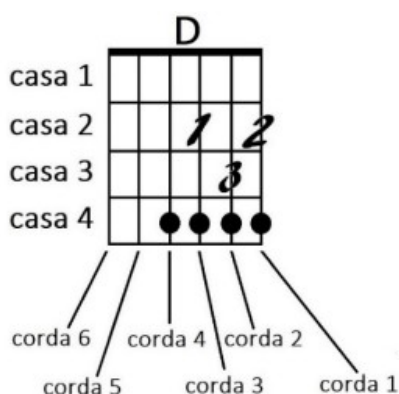
O sistema Braille inclui grafias específicas voltadas para diferentes instrumentos, abrangendo desde cordas dedilhadas e friccionadas até instrumentos de sopro e de percussão. No caso do violão, destacam-se códigos que indicam casas, cordas, pestanas e dedos. Como observado por Rocha (2015), a musicografia Braille dispõe de recursos suficientes para traduzir toda a idiomática do violão para pessoas com deficiência visual, podendo servir como uma poderosa ferramenta para o aprendizado do instrumento. Entretanto, a adoção da musicografia Braille por professores e instituições brasileiras ainda é baixa. Bertevelli (2010 apud ROCHA, 2015) identifica como principais obstáculos a escassez de materiais didáticos, a carência de docentes especializados nesse sistema e a ausência de cursos voltados para sua aprendizagem.

Embora o sistema Braille seja uma ferramenta inquestionavelmente importante para a aprendizagem musical, sua necessidade pode variar a depender do objetivo da pessoa cega. Sobre isso, Costa comenta:

Para a prática da música erudita ocidental, o domínio da leitura musical é fundamental. As pessoas cegas que pretendem trabalhar com tal prática deverão aprender a musicografia braille. No entanto, para atividades musicais com o violão popular, por exemplo, a grafia musical tradicional, geralmente, não se faz necessária. (COSTA, 2023, p. 40-41)

A pesquisa de Costa (2023) consistiu em implementar um curso online de violão popular voltado a pessoas com cegueira total, no qual não se fez uso da musicografia Braille, mas se apoiou na memória tátil e auditiva. O autor empregou recursos alternativos para o ensino o instrumento para pessoas cegas, como o sistema Dedo Corda Casa (DeCorCa), que codifica as notas no braço do instrumento em números referentes ao dedo, à corda e à casa. Dessa forma, torna-se possível representar acordes de forma semelhante ao diagrama de acordes comumente utilizado na pedagogia do violão popular (COSTA, 2023).

Figura 4 – Diagrama de acorde com os números do sistema DeCorCa correspondentes



Fonte: Costa (2023)

A Figura 4 apresenta um exemplo de diagrama de acorde, no qual os números equivalentes do sistema DeCorCa podem ser facilmente visualizados. No caso do ré maior ilustrado, o acorde é transcrito pelos números 040, 132, 323 e 212, quando lido da corda mais grave para a mais aguda. O sistema pode ainda ser simplificado, segundo o autor, indicando apenas os números referentes à corda e à casa, deixando aos alunos a escolha dos dedos a serem utilizados.

O DeCorCa também possibilita o registro de melodias, como observado por Costa (2023). De modo semelhante às tablaturas, o método – embora não registre o ritmo nem aspectos sonoros – pode se mostrar eficaz quando trabalhado pedagogicamente. Sobre o potencial pedagógico da tablatura, Vanzela (2014) comenta:

O pensamento geral no ensino de música clássica entende que em se tratando de educação musical deveria ser utilizada somente a partitura uma vez que a tablatura viria atrapalhar o aprendizado da leitura na pauta ao aprisionar o aluno à execução mecânica das notas. Entretanto no aprendizado de guitarra⁴, a tablatura é essencial e complementa o uso da partitura, não possuindo o intuito de substituí-la, mas de melhor definir a utilização da localidade das notas na ampla escala da guitarra. Assim, é imprescindível para a formação musical do guitarrista. (VANZELA, 2014, p. 131)

Assim como a tablatura, o sistema DeCorCa pode ser um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência visual. Embora a memorização de números para a aprendizagem de posições no violão possa ser complexa, o método mostrou-se funcional no contexto trabalhado por Costa (2023), sendo bem recebido pelos alunos. Rocha (2015), por sua vez, constatou em sua pesquisa-ação sobre o

⁴Apesar de o autor se referir à guitarra, a observação também é válida para o violão, uma vez que ambos os instrumentos compartilham a mesma afinação e utilizam sistemas de tablatura equivalentes.

ensino de violão com uso da musicografia Braille que, além das dificuldades dos alunos em relação à escrita, grande parte dos desafios dos alunos era referente à teoria musical e à leitura de partituras e cifras, de maneira semelhante ao de pessoas videntes⁵. De maneira geral, ambos os estudos demonstraram a eficácia das respectivas notações não convencionais, fornecendo suporte à aprendizagem dos alunos no violão e contribuindo pedagogicamente para o desenvolvimento da autonomia, da compreensão musical e da prática instrumental.

2.4.2 Estratégias pedagógicas adaptadas

Ao tratar de estratégias pedagógicas adaptadas, referimo-nos a procedimentos práticos que podem ser aplicados nas aulas de violão a fim de contornar os desafios impostos pela deficiência visual e valorizar as capacidades individuais dos alunos. Na ausência da visão, o reconhecimento das partes do instrumento pode ser realizado por meio do tato, assim como a diferenciação de cada corda pela espessura. Além disso, exercícios voltados à identificação das cordas graves e agudas podem favorecer uma maior familiaridade com o instrumento.

Giesteira (2013) aponta que, uma vez que grande parte dos métodos de violão se baseiem em ilustrações para complementar a explicação, é essencial que, no ensino voltado a pessoas com deficiência visual, o professor transmita as informações de forma verbal e clara, explicando de forma concisa cada procedimento durante a aula do instrumento.

Ainda nesse contexto, uma das habilidades que devem ser estimuladas, segundo Giesteira (2013), é a memorização, por ser complementar à aprendizagem e influenciar diretamente na velocidade e qualidade do estudo. O autor destaca a importância do desenvolvimento da memória analítica, isto é, a capacidade de aprender uma partitura sem necessariamente executá-la no instrumento – habilidade essencial para pessoas cegas, já que o código Braille não permite a leitura da partitura e a performance simultâneas, exceto em instrumentos tocados com uma só mão (COSTA, 2023). Como estratégia voltada a esse aspecto, Souza (2010) optou pela utilização de solfejos, variando progressivamente as notas e intervalos, de modo a trabalhar, ao mesmo tempo, a memorização dos trechos e a compreensão da leitura musical.

⁵Pessoas videntes: pessoas sem deficiência visual.

Segundo Ribeiro (2022), a memória é essencial para a aprendizagem musical e performance, uma vez que, ao se desprender da leitura da partitura, o músico foca sua atenção para a execução da música e para a elaboração da criatividade. Entre os tipos de memória abordados pela autora está a memória auditiva, cuja base é “a padronização de ritmos, melodias e harmonias, que permitem a recuperação da música” (RIBEIRO, 2022). Para pessoas com deficiência visual, o treinamento da memória auditiva não somente é indispensável, como também auxilia no desenvolvimento da musicalidade dos alunos.

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento da memorização na música pode ser estimulado por meio de metodologias ativas em educação musical. Esses métodos, surgidos entre os séculos XIX e XX, colocam o aluno como protagonista do aprendizado, privilegiando a prática e a experiência sonora em detrimento da teoria e da técnica. Ribeiro (2022) observou que tais abordagens favorecem a internalização da música pelos alunos, fortalecendo a memória e a criação de significado musical. Entre os educadores que tratam da memorização na metodologia ativa está Maurice Martenot, cujo método valoriza atividades de imitação e repetição, possibilitando a apreensão da estrutura musical antes da leitura.

De acordo com sua metodologia, os processos que envolvem a imitação de canções, os jogos musicais, as repetições e o aprimoramento da escuta interior podem favorecer a memória musical mediante a percepção da música em sua totalidade e não em grupos de notas isoladas sem sentido e sem entonação. (RIBEIRO, 2022, p. 106)

Além da memória auditiva, Giesteira (2013) aborda o desenvolvimento da memória muscular no ensino para pessoas com deficiência visual. O autor reforça a atenção do professor no que diz respeito à postura e à precisão dos alunos no violão, uma vez que essas contribuem para a construção da memória muscular e impactam diretamente no aprendizado do instrumento. Esse cuidado é ainda mais relevante para pessoas com deficiência visual, que dependem do tato e da memória corporal para a localização de notas, acordes e padrões no violão.

O ensino de violão coletivo também pode se mostrar uma abordagem benéfica para alunos com deficiência visual. Ao promover interação entre os alunos, o método leva o estudo do instrumento para o nível social, reforçando o engajamento e a socialização do grupo (RAMPINELLI; VETROMILLA, 2019). Para pessoas com deficiência, aulas em grupo de violão possibilitam aos participantes e ao professor a troca de experiências e reflexões a respeito da construção do conhecimento musical (NASCIMENTO, 2021).

Diversos autores reforçam a importância da dimensão social do aprendizado musical coletiva. Silva e Silva (2019) destacam que, enquanto aulas individuais auxiliam no estudo de técnicas e repertórios específicos, as aulas em grupo favorecem a discussão e a troca de informações. Nascimento (2021, p. 16) complementa ao dizer que “a união do grupo é primordial em aprendizado coletivo, onde os desenvolvimentos das habilidades individuais tornam-se significativas nos desdobramentos das atividades musicais em sala de aula”.

Em sua pesquisa, Tourinho (2008) analisa os principais benefícios das aulas coletivas de violão. Segundo a autora, a possibilidade do aluno ouvir os demais estudantes tocando promove uma reflexão a respeito do próprio desenvolvimento e diminuindo a necessidade de intervenção do professor. Além disso, as aulas em grupo incentivam os alunos a acompanharem o ritmo do grupo, estimulando a disciplina e concentração. Para pessoas com deficiência visual, esse tipo de dinâmica pode contribuir não somente para o desenvolvimento técnico e auditivo, mas também para a integração social e autonomia, aspectos essenciais no processo de aprendizagem musical.

Aulas coletivas também podem se mostrar um terreno fértil para a realização de jogos e atividades lúdicas, uma vez que o jogo “é capaz de produzir um tipo de interação entre sujeitos e objetos extremamente significativa na construção do conhecimento” (ROCHA, 2016). A aplicação de jogos como os de imitação sonora e identificação de timbres possibilita o desenvolvimento da escuta e contribui para a construção de elementos da linguagem musical (ARAÚJO; SILVA; BORNE, 2023). Para pessoas com deficiência visual, jogos que estimulem a concentração, favoreçam a memorização de sons e promovam a interação entre os alunos podem se tornar ferramentas valiosas para a aprendizagem musical (ROCHA, 2016).

Além dos benefícios proporcionados por aulas coletivas de violão, Rampinelli e Vetromilla (2019) ressaltam que a seleção do repertório exerce um papel fundamental no desempenho dos alunos. O repertório deve contemplar peças adequadas ao desenvolvimento técnico e musical, sem, contudo, afastar-se do contexto sociocultural dos estudantes, já que essa desconexão pode reduzir o interesse e engajamento nas atividades (OLIVEIRA, 2014 apud RAMPINELLI; VETROMILLA, 2019).

Fireman (2007) propõe cinco etapas centrais para a escolha do repertório: avaliar as condições dos alunos; estabelecer metas para o desenvolvimento musical; determinar um território de peças que contemplem os objetivos; escolher uma peça coerente com as etapas anteriores; e prever os possíveis resultados. A avaliação das condições dos estudantes envolve não somente analisar o entendimento musical e técnico dos estudantes,

mas também ponderar a respeito de quaisquer aspectos emocionais que possam influenciar na motivação para o estudo do instrumento, como o interesse pessoal dos alunos em tocá-lo. No contexto de aulas coletivas de violão para pessoas com deficiência visual, é essencial selecionar um repertório que valorize a percepção sonora e tátil dos alunos. Além disso, a fim de promover engajamento, o professor deve conhecer a realidade dos estudantes e analisar as possíveis contribuições técnicas, estilísticas e expressivas que essas referências podem oferecer ao processo de aprendizagem.

2.4.3 Tecnologias assistivas

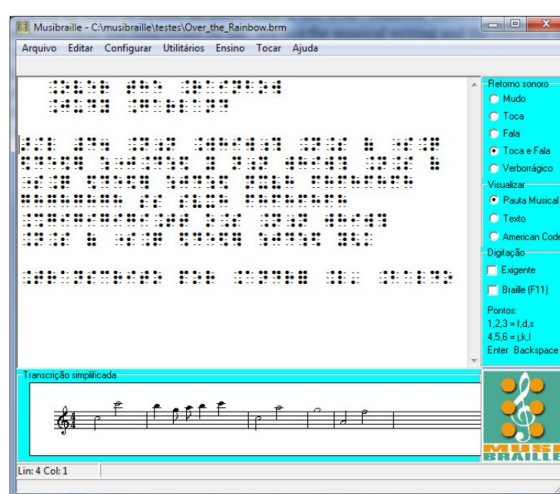
É importante destacar que as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual não decorrem da ausência da visão, e sim pelas barreiras impostas pela forma como o ambiente é estruturado, geralmente projetado para as pessoas videntes. Bezerra (2015) ressalta que, se retirados os materiais didáticos e estímulos ambientais de pessoas videntes, estas teriam dificuldades semelhantes às de pessoas cegas. As Tecnologias Assistivas (TA), nesse contexto, oferecem meios para que pessoas com deficiência interajam com o mundo de maneira funcional e autônoma, configurando-se como ferramentas essenciais para a inclusão.

Define-se tecnologia assistiva (TA) como o conjunto de ferramentas, recursos e estratégias designado para possibilitar, ampliar ou restaurar habilidades que se encontram limitadas em razão de uma deficiência (BERSCH, 2017). O uso das TA por pessoas com deficiência contribui para a promoção da autonomia e da independência, favorecendo a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida. No caso das pessoas com deficiência visual, o desenvolvimento de TA têm desempenhado um papel importante nesse processo, como o *TalkBack*, disponível para o sistema *Android*, que realiza a leitura de textos exibidos na tela do aparelho (COSTA, 2023), e o *Seeing AI*, da *Microsoft*, que descreve objetos, pessoas e cenas através de visão computacional (BRITO; CHAHINI; JUNIOR, 2024).

No campo da música, diversas TA têm contribuído para promover acessibilidade de pessoas com deficiência visual à aprendizagem musical. A musicografia Braille é, possivelmente, a tecnologia mais utilizada para o ensino de música para pessoas com deficiência visual (COSTA, 2023). Sua escrita, assim como do Braille convencional, depende de instrumentos como a reglete e a punção, que permitem marcar os pontos em relevo em folhas específicas. As partituras em Braille também podem ser produzidas digitalmente, por meio de softwares. Entre eles, destaca-se o projeto Musibraille, idealizado

por Dolores Tomé e José Antônio Borges. O software permite a criação, edição e transcrição de partituras em Braille, incluindo ainda ferramentas como um dicionário de símbolos musicais em Braille e outras funcionalidades (BORGES; TOMÉ, 2013). Através desse recurso, partituras em escrita convencional podem ser convertidas para Braille de forma fiel e, uma vez impressas, podem ser acessadas a alunos cegos, além de poderem ser utilizadas didaticamente pelos professores. A Figura 5 apresenta uma partitura escrita em Braille pelo software e a sua transcrição na notação convencional.

Figura 5 – Partitura escrita pelo do Musibraille



Fonte: Borges; Tomé (2013)

O Musibraille também oferece recursos voltados ao ensino de música para crianças, incluindo jogos e atividades acessíveis tanto a alunos cegos quanto a videntes (BORGES; TOMÉ, 2013). Um dos jogos, por exemplo, trabalha o reconhecimento rítmico por meio da identificação e reprodução de padrões como semínimas e colcheias a partir de sons gerados pelo software. Esse tipo de atividade, por envolver habilidades rítmicas gerais, pode inclusive ser articulado ao ensino de violão. Essa proposta de metodologia integrada favorece a inclusão, pois permite que estudantes com e sem deficiência visual possam utilizar as mesmas ferramentas no processo de aprendizagem musical.

Além da escrita e leitura de partituras, outras habilidades musicais que não dependem da notação em Braille também podem ser potencializadas por meio de TA, como a leitura de acordes simultaneamente à performance instrumental. Costa (2023) destaca o aplicativo Áudio Acordes, desenvolvido pela Samsung, que apresenta uma proposta em que os acordes a serem tocados são indicados oralmente nos momentos correspondentes da

música. O autor ainda sugere que essa estratégia pode ser adaptada pelo professor, por meio da gravação de sua própria voz sobre a faixa musical, indicando verbalmente os acordes nos momentos exatos em que devem ser executados.

A gravação de áudio para escuta posterior pode se mostrar uma excelente ferramenta de apoio ao ensino para pessoas com deficiência visual. Esse recurso pode ser utilizado para registrar acordes, ritmos e instruções verbais que substituem o material escrito, favorecendo a memorização de obras em velocidade semelhante ao dos alunos videntes (SMALIGO, 1998 apud GIESTEIRA, 2013). Rocha (2015), entretanto, ressalta que, embora o uso das gravações seja valioso para o estudo, é importante evitar que os alunos se tornem dependentes desse recurso e não percam o hábito da leitura de partituras ou cifras Braille.

As tecnologias assistivas aplicadas à música demonstram que a acessibilidade não depende apenas de ferramentas, mas de como elas são incorporadas às práticas pedagógicas para enfrentar as barreiras sociais e estruturais enfrentadas por pessoas com deficiência visual. Quando esses recursos se integram com as metodologias adequadas, torna-se possível construir ambientes de ensino mais equitativos e capazes de oferecer e promover maior autonomia aos estudantes.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, que tem como característica a busca pela compreensão dos fenômenos sociais, culturais ou comportamentais em contextos específicos. Diferente da abordagem quantitativa, que se baseia em dados numéricos e mensuráveis, a pesquisa qualitativa se fundamenta no aprofundamento subjetivo da realidade estudada, valorizando significados, valores e atitudes dos participantes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Ainda segundo as autoras, essa abordagem prioriza a interpretação dos eventos pelo pesquisador mais que a análise de dados brutos, o que se mostra conveniente para a investigação da realidade de pessoas com deficiência visual.

Com o objetivo de entender e descrever as necessidades específicas de pessoas com deficiência visual no aprendizado de violão, faz-se necessária uma pesquisa descritiva, que tem como finalidade “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Além disso, esse trabalho apresenta características de pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador participou diretamente no processo de ensino, o que lhe permitiu não apenas estudar o objeto de pesquisa, mas também intervir na realidade social dos participantes.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2024, p.20) como:

...um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa teve como objetivo o ensino coletivo de violão para pessoas com deficiência visual. As aulas foram realizadas no Centro de Apoio e Desenvolvimento Individual e Social (CADEVIS), localizado no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, entre os meses de outubro e novembro de 2025. Participaram duas turmas, compostas majoritariamente por alunos com deficiência visual, além de uma estudante vidente. Cada grupo teve cinco aulas presenciais, com duração aproximada de 1 hora, além de um último encontro destinado à apresentação das músicas aprendidas. As aulas foram conduzidas pelo pesquisador, que também atuou como professor.

Os dados foram obtidos por meio de observações diretas feitas pelo pesquisador durante as aulas. Após cada encontro, foram elaborados registros contendo a descrição dos

procedimentos metodológicos utilizados, bem como reflexões acerca das reações e interações dos participantes. Ao término de cada aula, o pesquisador disponibilizava, no grupo de WhatsApp da turma, resumos em formato de áudio com o conteúdo trabalhado, de modo a facilitar a revisão e o estudo dos alunos. Esse canal também funcionou como espaço de comunicação e esclarecimento de dúvidas, permitindo que o pesquisador acompanhasse o desenvolvimento dos alunos.

No capítulo seguinte, apresenta-se o relato de experiência desenvolvido ao longo desta pesquisa, no qual serão descritas as aulas ministradas, bem como as reflexões decorrentes da prática docente.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 Introdução ao relato

Este capítulo apresenta o relato da experiência pedagógica referente à aplicação de aulas de violão voltadas a pessoas com deficiência visual, cujo objetivo foi proporcionar o aprendizado básico do instrumento a partir das metodologias e estratégias discutidas neste trabalho. O experimento consistiu em um conjunto de cinco aulas ministradas a duas turmas de alunos com deficiência visual, realizadas no CADEVIS (Centro de Apoio e Desenvolvimento Individual e Social), localizado no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, durante o mês de outubro de 2025.

As turmas foram compostas por adultos com idades entre 24 e 60 anos. A primeira turma era composta inicialmente por cinco integrantes, enquanto a segunda era composta por quatro, sendo duas pertencentes a ambas as turmas – uma delas sem deficiência visual. A maioria dos alunos não possuía experiência prévia com o violão, enquanto duas pessoas já haviam aprendido alguns acordes anteriormente. Do total, 5 apresentavam cegueira total e 1 pessoa tinha baixa visão. Cada grupo participou de cinco aulas presenciais com duração de uma hora. Na semana seguinte à última aula, realizou-se um sarau no qual as turmas apresentaram as músicas estudadas durante o período.

As aulas, ministradas em grupo, foram planejadas com base em metodologias adaptadas, priorizando o estímulo sensorial, a interação entre os participantes e a memorização dos conteúdos musicais. Optei por não utilizar a musicografia Braille nas aulas, considerando que tanto os alunos quanto eu ainda não possuímos domínio suficiente desse sistema, o que poderia comprometer o andamento e a fluidez das atividades. Foi criado um grupo no WhatsApp para que, após cada aula, eu disponibilizasse áudios revisando e reforçando todo o conteúdo que dei em aula. Além disso, incentivei que os alunos ouvissem e treinassem a partir das gravações com os violões disponíveis no instituto.

A proposta de aulas coletivas teve como foco promover a colaboração entre os participantes e favorecer sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. As músicas escolhidas – Trem-bala (Ana Vilela) e A tua glória (Fernanda Brum) – foram definidas de forma coletiva, a partir de uma seleção inicial feita por mim, composta por quatro canções que apresentavam estruturas harmônicas simples, poucos acordes e ritmos básicos. As

duas outras opções apresentadas foram Leãozinho (Caetano Veloso) e Fala comigo (Eyshila).

A seguir, são descritas as aulas ministradas a cada turma, acompanhadas de observações sobre as estratégias utilizadas e reflexões decorrentes dessa prática. Ao final de cada relato, são apresentados planos de aula elaborados posteriormente à realização dos encontros, com base nos registros feitos durante o processo, com o objetivo de sistematizar os conteúdos e metodologias desenvolvidos.

4.2 Descrição das aulas

4.2.1 Aula 1

O objetivo da aula foi apresentar as partes do violão, enumerar as cordas, dedos e casas, e possibilitar a realização do primeiro acorde da música escolhida, além de introduzir o ritmo que será utilizado. Com a primeira turma, usei os primeiros minutos para conduzir uma conversa inicial, a fim de me apresentar, explicar os objetivos do projeto e permitir que cada participante falasse brevemente sobre si, com o intuito de conhecer melhor a turma. Por perceber que essa conversa se estendeu mais do que o previsto, optei por não repeti-la com a segunda turma, limitando-me a abordar apenas os aspectos principais do curso.

Em seguida, busquei incentivar a percepção tátil, pedindo que os alunos manuseassem o violão para se familiarizassem com suas partes. Para facilitar a memorização e o posicionamento das mãos, optei por enumerar as cordas de primeira a sexta, em vez de nomeá-las pelas cordas soltas (mi, si, sol, ré, lá, mi). Essa escolha foi motivada pelo fato de que, para os objetivos do projeto, não era necessário o conhecimento das notas de cada corda, e também porque pretendia me basear no método Dedo Corda Casa, utilizado por Costa (2023), no qual a localização das cordas por número se mostrou mais eficaz para o ensino da posição das mãos. Seguindo a lógica do método, enumerei os dedos de 1 a 4, do indicador ao mínimo, e expliquei a numeração das casas: 0 para a corda solta, 1 para a primeira casa, e assim por diante.

Em seguida, perguntei se todos conheciam a diferença entre sons graves e agudos, recebendo respostas corretas de ambas as turmas. Para exemplificar, pedi que tocassem a primeira corda em regiões mais à direita e a sexta corda em regiões mais à esquerda, enfatizando que notas mais graves se encontram mais acima e à esquerda, enquanto as agudas estão mais abaixo e à direita. Para reforçar a aprendizagem, realizei exercícios nos

quais indicava o dedo, a corda e a casa, pedindo que os alunos tocassem a nota correspondente.

Antes de prosseguir para a execução de acordes, discutimos em grupo qual música gostariam de aprender. Enfatizei que a escolha deveria se basear em gosto pessoal, sem preocupação com a dificuldade técnica. Na primeira turma, uma das alunas sugeriu “Trem-bala”, de Ana Vilela, e os demais concordaram. A canção escolhida pela segunda turma foi “A tua glória”, de Fernanda Brum. A partir dessas escolhas, continuei com o método, apresentando as posições dos dedos correspondentes ao primeiro acorde cada música: Lá maior para a turma 1 e Sol maior para a turma 2. Para reforçar a memorização, pedi que repetissem verbalmente qual dedo deveria ser colocado em cada posição e, em seguida, retirassem a mão do braço do violão para posicioná-la novamente nos lugares corretos.

Para introduzir o ritmo, expliquei que a música é dividida em pulsações, que podem ser numeradas para ajudar a encaixar cada batida no tempo correto. Demonstrei a contagem dos tempos como “1 e 2 e 3 e 4 e” de forma contínua e, em seguida, pedi que os alunos tocassem o acorde em tempos específicos, seguindo a sequência indicada. Os grupos realizaram o exercício sem dificuldades.

De modo geral, as duas turmas apresentaram poucos desafios na realização das atividades. Um dos principais foi o posicionamento do acorde de Lá maior com o primeiro grupo. Como esse acorde exige o uso de três dedos na mesma casa, alguns alunos acabaram posicionando um dos dedos na casa seguinte. Para auxiliar, sugeri que sentissem que os três dedos deveriam se encontrar entre dois trastes. Em alguns momentos, com a permissão dos alunos, corriji a posição das mãos, mas priorizei instruções orais. Apesar disso, uma das alunas relatou dificuldade em perceber os trastes pelo tato. Por já ter feito aulas de violão anteriormente, uma das alunas complementava as explicações e orientava os demais, reforçando o caráter cooperativo das aulas coletivas.

Na segunda turma, um dos alunos – com experiência prévia em bateria – mostrou-se mais apto a compreender o ritmo, enquanto a aluna que participou das duas turmas teve maior facilidade em assimilar o conteúdo, por já ter acompanhado a maior parte das explicações na aula anterior. Ao final, ambas as turmas reagiram de forma positiva, demonstrando apenas uma leve preocupação quanto ao tempo disponível para aprender e apresentar uma música.

Minha percepção sobre a primeira aula foi positiva. Por não ter experiência prévia tanto com o ensino para pessoas com deficiência visual quanto com aulas coletivas, eu estava apreensivo quanto à possibilidade de atingir os objetivos planejados. A conversa

inicial com a primeira turma se estendeu além do previsto, o que acabou limitando a introdução ao ritmo que seria utilizado na música. Contudo, esse objetivo foi atingido com a segunda turma.

Tabela 1 – Plano de Aula – Aula 1

Data	10/10/2025
Objetivos	Conhecer as partes do violão; Enumerar as casas, dedos e cordas; realizar o acorde de Lá maior (primeira turma) e Sol maior (segunda turma); tocar o ritmo básico da música
Conteúdos	Partes do violão; percepção tátil e auditiva; acorde de Lá maior; acompanhamento rítmico
Metodologia	Exploração tátil do violão; explicação oral e demonstração auditiva; exercícios de repetição com indicação verbal de dedo, corda e casa; prática do primeiro acorde e ritmo básico
Recursos	Violões
Tempo	1 hora
Avaliação	Participação nas atividades; capacidade de identificar as partes do violão; posicionar os dedos corretamente; acompanhar o ritmo básico
Observações	Aula aplicada em duas turmas com repertórios distintos (“Trem-bala” / “A tua glória”), mas com mesmos objetivos e procedimentos.

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.2 Aula 2

A segunda aula teve como objetivo apresentar o segundo acorde das músicas e o ritmo, além de revisar o conteúdo anterior. Alguns imprevistos, no entanto, fizeram com que o avanço das turmas fosse mais lento que o planejado, o que me levou a planejar uma revisão mais detalhada para o encontro seguinte.

Na primeira turma, houve mudanças na composição do grupo: um aluno deixou o curso, um novo integrante foi inserido, outra faltou e uma aluna que havia faltado a primeira aula compareceu. Assim, metade da turma estava tendo contato com o conteúdo pela primeira vez, o que exigiu retomar boa parte do material anterior. Na segunda turma, apenas dois alunos compareceram, o que também impactou o ritmo de aprendizagem.

Outro ajuste foi a transposição da música escolhida pela primeira turma. Inicialmente, eu planejava ensinar os acordes de Lá, Ré e Mi maior, mas optei por descer um tom e ensinar os acordes de Sol maior, Dó com nona e Ré com quarta, o que tornou a execução mais acessível.

Com os novos alunos, fiz uma breve apresentação, revisei os números de dedos, cordas e casas e propus exercícios rápidos de localização no braço do violão. Após confirmada a compreensão do método, ensinei o acorde de Sol maior e solicitei que eles memorizassem a forma da mão.

Durante a explicação do ritmo, notei que a contagem de tempos e contratempos estava gerando confusão. Adotei então uma abordagem mais prática, utilizando palmas para demonstrar o ritmo e pedindo que os alunos o reproduzissem no instrumento, o que facilitou a compreensão. A segunda turma, por sua vez, compreendeu bem a contagem desde o início.

Na sequência, ensinei o segundo acorde de cada música: Dó maior com nona para a primeira turma e Mi menor com sétima, seguido de Dó com nona para a segunda. Para simplificar, utilizei apenas as denominações “Dó” e “Mi menor”. Os alunos executaram os acordes com relativa facilidade, mas apresentaram dificuldades na troca entre eles, especialmente a primeira turma.

Essa aula foi mais desafiadora que a anterior, tanto pelo ajuste das turmas quanto pela introdução do ritmo. Um dos novos alunos apresentou dificuldade em compreender as instruções sobre posicionamento dos acordes, e o exercício de troca ainda gerou dúvidas sobre o momento exato de tocar. Para o próximo encontro, planejo dedicar mais tempo à revisão, com foco na transição entre os acordes e na consolidação do ritmo.

Tabela 2 - Plano de Aula – Aula 2

Data	17/10/2025
Objetivos	Reforçar os conteúdos da primeira aula; aprender os acordes de Sol maior (primeira turma), Mi menor com sétima (segunda turma) e Dó maior com nona (ambas as turmas); desenvolver a coordenação motora e percepção rítmica; aprimorar troca entre acordes
Conteúdos	Revisão de conteúdos introdutórios; acordes de Sol maior, Mi menor com sétima e Dó maior com nona; contagem rítmica e trocas entre acordes
Metodologia	Breve revisão dos números dos dedos, cordas e casas; apresentação e prática dos novos acordes; demonstração do ritmo com palmas; prática de trocas entre acordes
Recursos	Violões
Tempo	1 hora
Avaliação	Participação; capacidade de posicionar os dedos corretamente; execução dos acordes e trocas
Observações	Transposição da música da primeira turma para o tom de Sol

maior para facilitar a execução

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.3 Aula 3

O objetivo da terceira aula, em ambas as turmas, foi apresentar o acorde final das músicas, revisar os ritmos e introduzir a estrutura de cada canção. Ao final de cada encontro, conversei com os grupos sobre a divisão dos trechos de canto, mas decidimos que todos ouviriam as músicas em casa e chegaríamos a um acordo na aula seguinte. Além disso, propus a realização de uma aula extra antes da apresentação – totalizando cinco encontros, em vez de quatro, como inicialmente planejado – proposta que foi aceita por todos.

Na primeira turma, estiveram presentes todos os alunos com deficiência visual; já na segunda, apenas uma aluna não pôde comparecer. A aluna vidente que participa das duas turmas também esteve ausente, de modo que a primeira turma contou com quatro participantes e a segunda com apenas dois.

As aulas começaram com uma breve revisão de todos os acordes aprendidos até então. A primeira turma realizou os acordes com facilidade, cometendo poucos erros de posicionamento da mão esquerda. Na segunda turma, um dos alunos – que havia faltado a aula anterior – apresentou dificuldade em memorizar os acordes e acompanhar o novo conteúdo, embora tenha compreendido bem as explicações.

Durante a revisão de ritmo na primeira turma, apresentei o metrônomo, inicialmente configurado com a marcação do tempo forte. Diante da dificuldade dos alunos em acompanhar, substituí a marcação por uma contagem apenas dos pulsos, sem diferenciação de forte e fraco. Ainda assim, o grupo teve dificuldades em manter o tempo. Por fim, optei por abandonar o metrônomo e pedi que os alunos se orientassem mutuamente, o que se mostrou uma estratégia eficaz. A segunda turma, por sua vez, não apresentou dificuldades rítmicas, dispensando a necessidade de adaptações.

Após a revisão, apresentei o acorde final das músicas – o Ré com quarta suspensa, que simplifiquei para “Ré” – executado com facilidade pela maioria dos alunos. Em seguida, realizamos exercícios de troca de acordes seguindo a ordem da estrutura musical. Uma das alunas relatou dificuldade na transição do acorde de Sol para Ré, sendo auxiliada por uma colega que realizou a troca com facilidade. Na segunda turma, um dos alunos mostrou bom domínio, enquanto o outro, que havia faltado o encontro anterior, demonstrou dificuldade.

Por fim, expliquei a estrutura da música para cada uma das turmas, que foi facilmente compreendida por todos.

Uma das dificuldades observadas foi o posicionamento dos acordes por parte do aluno mais velho, que relatou dores na mão esquerda. Sugeri que ele tocasse apenas o baixo da música, isto é, a nota mais grave de cada acorde. Expliquei para todos como fazer e pedi que experimentassem, realizando o ritmo aprendido apenas nas notas mais graves do violão. Apesar disso, ele ainda apresentou dificuldades no acompanhamento.

De modo geral, as aulas foram positivas em ambas as turmas. Para os próximos encontros, não planejo novos conteúdos, mas sim um reforço do que já foi ensinado, com foco na estrutura das músicas. Para o aluno mais velho, pretendo buscar alternativas no violão que possibilitem sua participação de forma confortável e inclusiva.

Tabela 3 – Plano de Aula – Aula 3

Data	24/10/2025
Objetivos	Revisar os conteúdos das aulas anteriores; aprender o acorde de Ré com quarta suspensa; compreender a estrutura das músicas
Conteúdos	Revisão dos acordes e ritmos aprendidos; acorde de Ré com quarta suspensa; estudo da estrutura das músicas
Metodologia	Revisão dos acordes anteriores; introdução ao acorde de Ré com quarta suspensa; exercícios de troca de acordes em sequência; prática rítmica com e sem metrônomo; discussão sobre divisão dos vocais; experimentação de formas alternativas de participação (tocar somente o baixo)
Recursos	Violões, metrônomo
Tempo	1 hora
Avaliação	Participação; capacidade de manter o pulso rítmico; compreensão da estrutura musical

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.4 Aula 4

O objetivo da quarta aula foi reforçar o trabalho com as estruturas das músicas e as mudanças de seção. Por motivos de segurança pública, o encontro precisou ser adiado para a quinta-feira da semana seguinte, um dia antes da quinta e última aula. Devido a um conflito de agenda, propôs-se que o encontro reunisse as duas turmas em um único horário. No entanto, apenas uma aluna compareceu, o que acabou configurando a aula como um atendimento individual. Como ela integra os dois grupos, aproveitou-se a oportunidade para trabalhar as duas músicas de forma mais aprofundada, esclarecendo dúvidas específicas. Nesse contexto, foi possível focar em aspectos individuais de sua execução que dificilmente seriam abordados em grupo.

Uma das dificuldades observadas diz respeito ao posicionamento da mão esquerda. Embora, em ambas as músicas, os acordes se mantenham próximos – exigindo apenas pequenas mudanças entre um e outro –, a forma da mão esquerda da aluna se desfazia progressivamente ao longo da execução. Ao ser questionada, ela relatou não perceber quando seus dedos saíam da posição. Para corrigir o problema, sugeri que mantivesse os dedos 2 e 3 constantemente próximos, a fim de preservar a forma adequada da mão. No que diz respeito aos ritmos e às estruturas das músicas, a aluna não apresentou grandes dificuldades.

A estudante demonstrou capacidade de tocar as duas músicas por completo, que foram executadas diversas vezes do início ao fim. Apesar de a aula ter sido bastante proveitosa para ela, as músicas não estão prontas para a apresentação, considerando que serão tocadas em grupo. Para o encontro seguinte, os objetivos permanecem os mesmos: focar na estrutura das músicas, tocando ensaios completos com todos os participantes.

Tabela 4 – Plano de Aula – Aula 4

Data	6/11/2025
Objetivos	Reforçar a estrutura das músicas e mudanças de seção; consolidar o repertório para a apresentação final
Conteúdos	Estrutura formal das músicas; coordenação motora e postura da mão esquerda
Metodologia	Execução prática das músicas completas com orientação oral; Identificação e correção de dificuldades individuais
Recursos	Violões
Tempo	1 hora
Avaliação	Acompanhamento contínuo por observação da execução instrumental; atenção ao ritmo e precisão dos acordes

Observações Aula realizada individualmente devido à ausência dos demais alunos

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.5 Aula 5

Assim como no encontro anterior, o objetivo desta aula foi que as músicas fossem executadas do início ao fim, com foco nas mudanças entre seções. Entretanto, apenas uma aluna compareceu à primeira turma, o que novamente configurou o encontro como uma aula individual. Já na segunda turma, estiveram presentes os três alunos com deficiência visual, com ausência apenas da aluna vidente.

Na primeira turma, a aula ocorreu de forma semelhante à da semana anterior, priorizando o trabalho sobre dificuldades individuais. A aluna apresentou boa desenvoltura na realização de acordes e nas mudanças entre seções. A principal dificuldade observada foi uma confusão quanto à estrutura da música, especialmente no refrão, em que ela trocava o momento de tocar o acorde de Dó pelo de Sol. Quando eu indicava oralmente o nome do acorde antes da troca, ela conseguia executá-lo corretamente. Além disso, apesar de ter cortado as unhas da mão esquerda, elas ainda estavam ligeiramente longas, o que interferia um pouco na formação dos acordes.

Na segunda turma, um dos alunos demonstrou dificuldade em coordenar as mãos durante a execução da música e expressou preocupação em comprometer o andamento coletivo. Sugeri duas alternativas mais simples de participação: tocar apenas os baixos dos acordes ou realizar um acorde pedal. Após experimentar ambas as opções, ele optou pelo acorde pedal, tocando as três primeiras cordas e mantendo os dedos 1 e 2 na terceira casa das cordas 2 e 1, respectivamente, concentrando-se apenas em manter o ritmo.

Os demais alunos da turma não apresentaram grandes dificuldades nem na mudança de acordes nem na questão rítmica. Um deles, ocasionalmente, confundia o próximo acorde a ser tocado – situação semelhante à da aluna da primeira turma –, mas, quando eu indicava verbalmente, realizava a troca corretamente.

Com ambas as turmas, foram combinados detalhes estruturais das músicas, como os momentos de entrada da voz e o encerramento. Orientei ainda que, caso ocorresse algum erro durante a execução, procurassem um ponto de segurança na música para voltar a tocar. Embora o próximo encontro seja o da apresentação final, coloquei-me à disposição para chegar antes do horário previsto, a fim de realizarmos um último ensaio.

Tabela 5 – Plano de Aula – Aula 5

Data	7/11/2025
Objetivos	Reforçar a estrutura das músicas e mudanças de seção; consolidar o repertório para a apresentação final
Conteúdos	Estrutura formal das músicas; coordenação entre as mãos e troca de acordes; estratégias de retomada durante a performance
Metodologia	Execução integral da músicas; identificação e correção de dificuldades individuais (para a turma 1); experimentação de formas alternativas de participação (tocar somente o baixo e acorde pedal)
Recursos	Violões
Tempo	1 hora
Avaliação	Observação da execução individual e coletiva
Observações	Na turma 1, a aula foi realizada individualmente devido à ausência dos demais alunos
Fonte: Elaboração própria (2025).	

4.3 Sarau

Para o dia do sarau, disponibilizei-me para realizar um ensaio imediatamente antes da apresentação. O objetivo desse encontro foi aumentar a segurança dos alunos e ajustar os últimos detalhes. A aula reuniu simultaneamente as duas turmas e teve duração de aproximadamente uma hora e meia.

Para favorecer a participação coletiva durante as apresentações, levei dois instrumentos de percussão – uma meia-lua e um bongô. Assim, enquanto um grupo tocava sua música ao violão, os demais podiam acompanhar de alguma forma. Além disso, ensinei a uma das alunas como realizar um acorde pedal para acompanhar a música da outra turma, recurso que foi compreendido com facilidade.

A revisão foi positiva para todos. Uma das alunas, que havia faltado às duas últimas aulas, precisou de uma retomada mais detalhada, especialmente no que se refere à estrutura da música. Cada canção foi executada do início ao fim por cerca de três vezes. Quando percebi que a turma estava segura para a apresentação, encerramos os ensaios e convidei algumas pessoas que estavam no instituto para assistir. A Figura 6 apresenta uma imagem do sarau, obtida a partir de um print do vídeo registrado por um dos participantes da plateia.

Figura 6 – Alunos em performance coletiva de violão no sarau



Fonte: Elaboração própria (2025).

As duas músicas foram apresentadas com sucesso. A aluna que ainda tinha dificuldades com a estrutura da canção realizou algumas trocas incorretas de acordes, mas isso não comprometeu o resultado geral, especialmente devido ao caráter coletivo da apresentação. Outra participante sentiu que a música foi executada um pouco mais rápida em relação ao que foi ensaiado, evidenciando a diferença entre a prática e a performance real. Além das duas músicas preparadas pelas turmas, o sarau incluiu duas canções autorais apresentadas por outro assistido do instituto, bem como uma música executada por mim ao violão.

O sarau funcionou como um fechamento simbólico e avaliativo da experiência. A apresentação das músicas ensaiadas, além de dar sentido ao processo de aprendizagem desenvolvido nas aulas, permitiu compreender de forma mais objetiva quais objetivos foram alcançados. A plateia, composta por três pessoas – um familiar, a coordenadora e uma funcionária do instituto – reagiu positivamente às apresentações, oferecendo comentários e elogios ao grupo. O evento se encerrou após a última apresentação, finalizando a experiência de forma significativa para todos os envolvidos.

4.4 Considerações sobre a experiência

Nesta seção, será apresentada uma síntese e reflexão crítica sobre a experiência vivida ao longo das aulas com base nos relatos descritos. A proposta de aulas de violão tinha como objetivo a aplicação de metodologias de ensino voltadas a pessoas com

deficiência visual, dentre as quais podemos destacar: 1) a exploração tátil do instrumento; 2) instruções verbais; 3) uso do sistema DeCorCa para posicionamento dos acordes; 4) aulas coletivas; 5) treino da memória auditiva; e 6) gravações em áudio para revisão e estudo.

A exploração tátil do violão é essencial para que pessoas com deficiência visual compreendam a topologia do instrumento. Os exercícios iniciais, que envolviam a execução de notas graves e agudas em diferentes regiões do braço, favoreceram o desenvolvimento da familiaridade com o violão e, posteriormente, permitiram um posicionamento mais preciso com as mãos. Observou-se, contudo, uma dificuldade geral em perceber quando um dedo se encontrava fora da posição correta, em razão da baixa distinção tátil entre as casas do instrumento.

O uso de orientações verbais foi fundamental para o desenvolvimento das atividades. Embora, em alguns momentos, tenha sido necessário ajustar manualmente a posição das mãos dos participantes, buscou-se privilegiar a oralidade como principal meio de instrução, de maneira clara e acessível, favorecendo a compreensão dos comandos e a autonomia dos alunos.

O sistema DeCorCa foi utilizado desde a primeira aula para o mapeamento dos acordes ensinados. O método mostrou-se de fácil assimilação pelos alunos, favorecendo o posicionamento da mão esquerda a partir de poucas orientações verbais. No repertório estudado, os dedos 3 e 4 permaneceram fixos na terceira casa das cordas 2 e 1, respectivamente. Essa escolha permitiu que os alunos concentrassem a atenção em apenas dois dedos, facilitando as trocas de acordes e promovendo uma compreensão inicial do método.

As aulas coletivas mostraram-se positivas para a aprendizagem dos alunos. Em diversos momentos, os participantes colaboraram entre si, complementando as explicações do professor com dicas baseadas em suas próprias experiências. Além disso, o trabalho em grupo contribuiu para criar um ambiente mais acolhedor e descontraído. No entanto, como cada estudante aprende em um ritmo distinto, é possível que alguns tenham sentido que a aula foi menos proveitosa em função do andamento coletivo. De modo geral, a dinâmica coletiva contribuiu para o engajamento dos alunos e para a construção de uma aprendizagem compartilhada.

Embora a memória auditiva não tenha sido trabalhada de forma direta, por meio de exercícios de memorização ou solfejo, essa habilidade foi desenvolvida ao longo das demais atividades, já que os alunos dependiam dela para recordar sons, ritmos e

sequências de acordes. As demonstrações rítmicas realizadas pelo professor, por exemplo, funcionaram como situações práticas em que a memória auditiva era exercitada e aplicada ao aprendizado.

No dia seguinte a cada aula, foram disponibilizadas gravações em áudio com dicas e resumos dos conteúdos trabalhados. Embora não seja possível confirmar se os alunos ouviram integralmente cada uma delas, os registros do WhatsApp indicam que aproximadamente metade dos participantes reproduziu os áudios, o que sugere interesse em utilizar o material de apoio. Além disso, houve solicitação de gravações adicionais por parte de alguns alunos, reforçando a relevância desse recurso para o processo de aprendizagem.

Apesar de alguns recursos específicos não terem sido utilizados, como a musicografia Braille ou aplicativos de acessibilidade, pode-se dizer que o objetivo da experiência foi alcançado. Foi possível não apenas investigar metodologias de ensino na prática, mas também observar como a aprendizagem de violão por pessoas com deficiência visual pode ser favorecida por meio de estratégias simples e acessíveis. A prática também proporcionou ao pesquisador uma reflexão sobre os desafios da educação musical inclusiva, especialmente no ensino de violão para pessoas cegas, evidenciando as principais dificuldades enfrentadas por esse público.

5 Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito compreender de que modo o ensino de violão pode ser estruturado de forma a atender às demandas de pessoas com deficiência visual. A partir da revisão de literatura, identificaram-se os principais desafios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem musical para esse público, bem como os recursos e metodologias que se mostraram mais eficazes na superação dessas barreiras. Entre as estratégias destacadas pelos autores, encontram-se:

- Musicografia Braille;
- Sistema DeCorCa;
- Estímulo da memória tátil, muscular e auditiva;
- Aulas coletivas e atividades lúdicas;
- Gravações de áudio e outras tecnologias assistivas.

As aulas no CADEVIS permitiram empregar e avaliar, de forma prática, algumas dessas estratégias. O sistema DeCorCa para o posicionamento dos dedos foi amplamente utilizado ao longo da experiência, auxiliando na montagem dos acordes. Assim como observado por Costa (2023), os alunos apresentaram maior dificuldade nas etapas iniciais, mas gradualmente se familiarizaram com o método. O caráter coletivo das aulas corrobora o que aponta Tourinho (2008), uma vez que, em diversos momentos, os alunos demonstraram autonomia e colaboraram entre si, reduzindo a necessidade de intervenções do professor. Embora não tenha sido possível verificar se as gravações de áudio no WhatsApp foram integralmente ouvidas pelos alunos, elas se mostraram um recurso útil para o registro dos conteúdos.

Algumas estratégias, porém, não puderam ser aplicadas devido às limitações da experiência. Apesar de a musicografia Braille ser o principal sistema de notação musical voltado para pessoas cegas, como apontam Rocha (2015) e Costa (2023), sua utilização demandaria um período mais longo de ensino e prática para que pudesse ser empregada de forma efetiva no contexto do violão. Uma duração maior do experimento também permitiria trabalhar um repertório mais extenso, o que, por sua vez, possibilitaria uma exploração ampliada do sistema DeCorCa, incluindo posições de acordes mais variadas e até mesmo a introdução de pequenos solos. Além disso, o número reduzido de participantes em cada turma e a irregularidade na frequência da maior parte dos alunos comprometeram os resultados da experiência.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que o ensino de violão para pessoas com deficiência visual pode ser organizado a partir de estratégias simples e adaptáveis às necessidades dos alunos. A experiência no CADEVIS mostrou que metodologias baseadas na oralidade, no tato e na memória favorecem o desenvolvimento instrumental dos alunos, mesmo em contextos de tempo reduzido e recursos limitados. Nesse sentido, estudos e materiais voltados ao apoio pedagógico de professores em instituições especializadas, como a apostila desenvolvida por Santo (2018), mostram-se como importantes referências para aprofundar e sistematizar práticas de ensino musical para pessoas com deficiência visual. Em etapas futuras da pesquisa, o contato mais aprofundado com esse tipo de trabalho poderá fornecer elementos para ampliar o repertório metodológico e fortalecer a atuação docente nesse campo. Espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar as discussões acerca da educação musical inclusiva e incentive a realização de novas pesquisas de metodologias específicas para o violão, favorecendo uma educação musical acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sara Caroline Cesar da Silva; SILVA, Ítalo Fernandes da; BORNE, Leonardo da Silveira. Jogo e educação musical: uma revisão de literatura. In: *XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2023, Ouro Preto, MG. Anais [...]. 2023. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1814/public/1814-7035-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BARROS, Fábio Carrilho Santos. O ensino do violão para iniciantes dialogando com o modelo artístico aberto de musicalização: estratégias possíveis. In: *XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2015, Natal, RN. Anais [...]. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1506/public/1506-4276-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. *Porto Alegre: Assistiva*, 2013. Disponível em: <https://inf.ufes.br/~zegonc/material/Comp_Sociedade/ZEGONC_Tecnologias_Assistivas_Livro_Introducao_TA.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BEZERRA, Edibergon Varela. A música e a cegueira: realidade e equívocos. In: *XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2015, Natal, RN. Anais [...]. 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1135/public/1135-4482-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

BORGES, José Antonio; TOMÉ; Dolores. Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of Musibraille software. In: *5TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOFTWARE DEVELOPMENT AND TECHNOLOGIES FOR ENHANCING ACCESSIBILITY AND FIGHTING INFO-EXCLUSION*, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/83982861/The_Musibraille_Project__Enabling_the_In20220412-1-x6g7la.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRITO, Silvânia Rabelo; CHAHINI, Thelma Helena Costa; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Seeing AI como ferramenta de inclusão na pós-graduação: explorando benefícios e desafios na acessibilidade para alunos com deficiência visual. In: *TICs & EaD em Foco*, v. 10, n. 2, p. 119-136, 2024. Disponível em: <<https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/download/721/470>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CADEVIS. Normas de Conduta & Código de Ética. 2022. Disponível em: <https://www.cadevis.org/_files/ugd/0296ba_4da8430c466b463cbd992971f13e6b00.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CARDOSO, Robson. Uma proposta de uso da notação musical como conteúdo no Ensino Médio. In: *XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2015, Natal, RN. Anais [...]. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1199/public/1199-4424-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CATÃO, Virna Mac-Cord. *Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/DISSERTACAO_COMPLETA_VIRNA_CATAO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Legado de Louis Braille. *Instituto Benjamin Constant*, v. 15, n. Especial, p. 1–14, 2009. Disponível em: <http://antigo.abc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2009/edicao-especial-02-outubro/O_LEGADO_DE_LOUIS_BRAILLE_edicao_especial_2009.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CISZEVSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: <<https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/download/120/42>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, Izauriana Monteiro da. A pedagogia musical de Carl Orff. *Relatórios finais de Iniciação Científica – Linguística, Letras e Artes*, Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em: <<https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/2351>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. *Música e deficiência visual: uma proposta de ensino e aprendizagem online de violão para pessoas cegas*. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30172/1/LuizFernandoNavarroCosta_Tese.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CRISTAL, Quedma Rocha. *O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas*. In: *XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2018, Salvador, BA. Anais [...] 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2954/public/2954-10873-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

DEMÍCIO, Mauro Sérgio; LUZ, Marcelo Caires; ARENA, Dagoberto Buim. Leitura de partitura musical e leitura de linguagem verbal escrita. *Música Hodie*, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/download/60024/37555/294234>>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016.

FIREMAN, Milson. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 93-93, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/7468/4654>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FORTES, Fabrício Pires. *Pensamento simbólico e notação musical*. 2009. 79 fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009. Disponível em: <<https://www.netmundi.org/filosofia/wp-content/uploads/2023/04/Pensamento-simbolico-e-notacao-musical.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. *La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra*. 2015. 195 fl. Tese (Doutorado em Música) – Universidad Autónoma de Barcelona, 2013. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_120509/acg1de1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERRERA, Romina. La musicografía Braille y el aprendizaje de la música. In: *REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA AS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA*, v. 9, p. 80-89, 2010. Anais [...]. Disponível em: <[https://www.academia.edu/download/8413635/sacom2010_herrera\(braille\).pdf](https://www.academia.edu/download/8413635/sacom2010_herrera(braille).pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2025.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Projeto pedagógico de curso: Técnico de nível médio em instrumento musical: Modalidade integrado ao ensino médio*. Rio de Janeiro: IBC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-basica/anexos-ensino/projetos/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-curso-tecnico-instrumento-musical.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

KROLICK, Bettye. *Manual internacional de musicografía braille*. Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota. União Mundial de Cegos. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille-arquivos/manual-internacional-de-musicografia-braille-pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LUZ, Cleci Cielo Guerra Guedes da. *Violinistas e método Suzuki: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria*. Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4025/000451827.pdf?seq>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

NASCIMENTO, Guido Alves do. *Deficiência visual e os aprendizados da música: modos de sentir, de ouvir e de tocar*. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604guido_alves_do_nascimento.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

RAMPINELLI, Tamires Lemos; VETROMILLA, Clayton Daunis. *Iniciação ao violão através de práticas musicais coletivas: aspectos para a produção de arranjos didáticos*. *Orfeu*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 101–119, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530404012019101>>. Acesso em: 7 out. 2025.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida e BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. *A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual*. *Educação em Revista*. 2010, vol.26, n.01, pp.111-130. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a06.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

RIBEIRO, Vanessa dos Santos. *Memória musical na aprendizagem informal e suas relações com os métodos ativos em educação musical*. 2022. 130 fl. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ccb6b218-59df-43e3-8bc9-88fa853ca9e2/content>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ROCHA, Eliza Oliveira. *O ensino de música para alunos cegos e videntes em classe regular de ensino por meio dos jogos musicais: um relato de experiência*. In: *XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2016, Teresina, PI. Anais [...]. 2016. Disponível em: <http://abemeducao musical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2129/public/2129-6920-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ROCHA, João Gomes da. *O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille*. 2015. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/a85fd138-7149-4233-a9e7-e012e15f6ff3/download>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTO, Caroline Camargo do Espírito. *Material de apoio para o professor em instituições especializadas em deficiência visual*. 2018. Mestrado (Ensino das Práticas Musicais) –

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.unirio.br/proemus/turma-de-2016-1/caroline-camargo-do-espirito-santo-produto-final>>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: 3º SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2012, Aracaju, SE. Anais [...]. Universidade Tiradentes, 2012, p. 77-87. Disponível em: <<https://www.geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Kelli Teixeira da. *A qualificação profissional na área da deficiência visual do Instituto Benjamin Constant: uma análise na perspectiva dos professores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4338/Kelli+Teixeira+da+Silva.pdfcf3cc015d7dee153e881609612499e63MD51LICENSElicense.txtlicense.txttext/plain?sequence=1>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Maria Deolinda Oliveira; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, p. 53-73, 2013. Disponível em: <https://ciencia.ucp.pt/files/37695656/1796_Texto_do_Artigo_5309_1_10_20140324.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Maxwell Ferreira; SILVA, Gabriela Lelis Euzito. O Violão Na Educação Musical: abordagens e Metodologias. *Revista Minerva*, v. 2, n. 7, 2019. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200507015049id_/http://www.minerva.edu.py/archivo/11/7/O%20Violao%20na%20Educacao%20Musical;%20abordagens%20e%20metodologias.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SOUZA, Rafael Moreira V. de. Educação musical para deficientes visuais: experiências no ensino de musicografia Braille. In: IV Encontro de pesquisa em música da Universidade Estadual de Maringá, 2009, Maringá (PR) Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/mc3basica-para-pessoas-com-deficic3aancia-visual-abem-nordeste.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SWANWICK, Keith. Teaching music through an instrument. *Tossal: Revista Interdepartamental de Investigación Educativa*, v. 2-3, Universidad de Alicante, 1994. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/92438/1/Tossal_02_16.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TENGUAN, Anna Carolina. *Notação musical não convencional para repique*. 2025. 61 fl. Monografia (Bacharelado em Design Gráfico) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstreams/4fab947d-109b-4822-8737-34f20d56cc56/download>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

Disponível em:

<https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fabio. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. *Per Musi*, n. 37, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/download/5186/3219/>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: VIII ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL CENTRO-OESTE, 2008, Brasília. Anais [...] Brasília: ABEM, 2008. Disponível em:

<<https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/b7906a9994eb5bf6c1bd7b9ae3a92127.pdf>>. Acesso em 16/07/2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO, 2001.

Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>>. Acesso em: 20 set. 2025.

VANZELA, Alexander; VANZELA, Ana Paula Conte. A utilização da tablatura como forma de leitura musical. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 12, n. 1, p. 130-135, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1350>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ZALUAR, Tobias Bastos. *Ensino de violão: um estudo sobre abordagens de ensino para iniciantes*. 2021. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021. Disponível em:

<http://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/5123/9/MONOGRRAFIA_EnsinoViol%C3%A3oEstudo.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ZANON, Fábio. O violão no Brasil depois de Villa-Lobos, 2006. In: *Música Erudita Brasileira: textos do Brasil n 12*. Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, São Paulo. Disponível em:

<<https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/6485e33332b57e8cce26b66af65bdb87.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2025.