



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

CONAN MENDES DA SILVA

A MUSICOGRAFIA BRAILLE E O SEU APRENDIZADO:
UTILIZAÇÃO DE CIFRAS DE MÚSICA EM BRAILLE PARA O
APRENDIZADO DE ALUNOS CEGOS INICIANTE

JOÃO PESSOA, PB

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

CONAN MENDES DA SILVA

A MUSICOGRAFIA BRAILLE E O SEU APRENDIZADO:
UTILIZAÇÃO DE CIFRAS DE MÚSICA EM BRAILLE PARA O
APRENDIZADO DE ALUNOS CEGOS INICIANTE

Trabalho de Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito para obtenção do título de licenciatura em Música.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Santana Mestrinel.

JOÃO PESSOA, PB

2022

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

S586m Silva, Conan Mendes da.
A musicografia braile e o seu aprendizado: utilização de
cifras de música em braile para o aprendizado de alunos
cegos iniciantes / Conan Mendes da Silva. - João
Pessoa, 2022.
54 f. : il.

Orientador: Francisco de Assis Santana Mestrinel
TCC (Graduação) - UFPB/CCTA

1. Música - TCC. 2. Musicografia Braille. 3. Música -
Inclusão social. I. Mestrinel, Francisco de Assis Santana.
II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 78(043.2)

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB15/653



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A monografia de CONAN MENDES DA SILVA, intitulada A MUSICOGRAFIA BRAILLE
E O SEU APRENDIZADO: UTILIZAÇÃO DE CIFRAS DE MÚSICA EM BRAILLE
PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS CEGOS INICIANTES

foi aprovada pela banca examinadora:

Francisco de Assis Santana Mestrinel
Departamento de Educação Musical (DEM), Centro de Comunicação, Turismo e Artes
(CCTA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Erik de Lucena Pronk
Departamento de Música (DM), Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA),
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Carla Pereira dos Santos
Departamento de Educação Musical (DEM), Centro de Comunicação, Turismo e Artes
(CCTA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa, 15 de Dezembro 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso pai, criador de tudo, que permitiu a minha caminhada na música e na educação musical.

A minha querida mãe, Marluce, porto seguro da minha vida.

A minha linda e amada família, a quem eu dedico todos os meus esforços.

A minha linda, dedicada e amada esposa Ana Paula Souza, que pacientemente contribuiu para o fechamento desse ciclo.

Agradeço demais a minha tia Eliane Ribeiro, a quem eu tenho enorme gratidão por me apresentar as primeiras notas musicais.

À Dra. Carla Pereira Santos, que tem importância marcante na minha vida não só acadêmica musical mas pessoal, como esquecer as aulas do projeto Musicalizar é Viver?

Ao querido, competentíssimo, paciente, generoso, meu querido orientador Dr. Francisco Santana, que sem sua condução e paciência esse trabalho seria muito mais arduo, gratidão professor!!!

Imensa gratidão ao Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, na pessoa da presidente Valéria Cavalcanti Carvalho, por toda sua compreensão e generosidade, que possibilitou desenvolver esta pesquisa na instituição.

Agradecer também aos meus queridos alunos, que contribuíram imensamente para a realização e conclusão deste trabalho.

Dedico este trabalho de conclusão de curso, aos meus queridos e amados filhos: Heitor, Helena e Heloísa. Que sirva de exemplo para eles.

*Que homem é um homem que não torna um
mundo melhor?*

Rafael Pêty

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar e pensar alternativas para o uso da musicografia Braille, utilizando cifras de música popular no ensino de instrumentos de cordas dedilhadas para alunos iniciantes com deficiência visual do Instituto dos Cegos da Paraíba. Partindo da necessidade de uso de material teórico musical em Braille que possibilitasse aos alunos iniciantes, ter autonomia para estudar música em sua própria casa. Desta maneira abordo a articulação entre inclusão social e a musicografia Braille. Como metodologia de pesquisa, elaborei músicas cifradas em Braille para quatro aulas de Ukulele, onde investiguei se a utilização da letra cifrada em Braille contribuiria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como a Musicografia Braille ainda é um campo pouco explorado nas escolas especializadas de ensino musical no Brasil, o trabalho busca abordar possibilidades para suprir essa demanda.

Palavras-chave: inclusão social; musicografia braille; cifras.

ABSTRACT

The present work aims to report and think alternatives for the use of Braille musicography, using popular music ciphers to teach string instruments to beginner students with visual impairment at the Instituto dos Cegos da Paraíba. Starting from the need to use theoretical musical material in Braille that would allow beginner students to have the autonomy to study music in their own homes. In this way, I approach the articulation between social inclusion and Braille musicography. As a research methodology, I prepared Braille ciphered music for four Ukulele classes, where I investigated if the use of Braille ciphered lyrics would contribute to the teaching and learning process of the students. As the Braille Musicography is still a little explored field in the specialized schools of musical education in Brazil, this work seeks to approach possibilities to supply this demand.

Keywords: social inclusion; braille musicography; ciphers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CELA BRAILLE.....	10
FIGURA 2 - REGLETE E PUNÇÃO.....	10
FIGURA 3 - TRANSCRIÇÃO MUSICAL PARA O SISTEMA BRAILLE – USO DOS SINAIS DE OITAVA.....	13
FIGURA 4 - MANUAL INTERNACIONAL DE MUSICOGRAFIA BRAILLE.....	14
FIGURA 5 - IMPRESSORA BRAILLE.....	14
FIGURA 6 - IMPRESSORA BRAILLE.....	15
FIGURA 7 - ABECEDARIO ITALIANO – INSTRUCCION DE MÚSICA SOBRE LA GUITARRA ESPANOLA, TOMO I, GASPAR SANZ, 1674, p. 01.....	20
FIGURA 8 - SEGUNDO ABECEDÁRIO – INSTRUCCION DE MÚSICA SOBRE LA GUITARRA ESPANOLA, TOMO II, GASPAR SANZ, 1697, p.12.....	21
FIGURA 9 - ESTATUTO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PUBLICADO EM 1881.....	22
FIGURA 10 - DICIONÁRIO DE ACORDES UKULELE.....	28
FIGURA 11 - DICIONÁRIO DE ACORDES UKULELE EM BRAILLE.....	29
FIGURA 12 - DICIONÁRIO DE ACORDES DO MUSIBRAILLE.....	30
FIGURA 13 - TRECHO DA MÚSICA ALECRIM CIFRADO.....	31

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	02
2. METODOLOGIA.....	05
3. A DEFICIÊNCIA VISUAL E SEUS ASPECTOS.....	06
3.1 Inclusão social.....	08
3.2 Braille.....	09
3.3 Musicografia Braille.....	11
3.4 Música e inclusão de cegos.....	15
4. ASPECTOS DO ENSINO DA MÚSICA POPULAR: VERSATILIDADE E INCLUSÃO.....	18
4.1 Tocar de ouvido.....	22
4.2 O uso de cifra no ensino de violão.....	23
5. DIÁLOGOS DO ENSINO DE MÚSICA POPULAR COM O CONTEXTO DE INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES VISUAIS: REVENDO E REPENSANDO PRÁTICAS.....	25
5.1 Musibaille.....	25
5.2 Dicionário de cifras em Braille.....	27
6. O CASO DO INSTITUTO DE CEGOS DA PARAÍBA ADALGISA CUNHA: PONDO EM PRÁTICA.....	31
6.1 Traçando o perfil dos alunos.....	33
6.2 Primeira aula: identificando os desafios.....	34
6.3 Segunda aula: percebendo o desnivelamento de leitura entre alunos.....	34
6.4 Terceira aula: benefícios da prática e do exercício.....	36
6.5 Quarta aula: lendo musicografia Braille e tocando.....	37
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41

APÊNDICES.....	43
-----------------------	-----------

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional volta e meia vem sendo colocada em pauta. Na mesma proporção, o termo inclusão tende a ser associado à inserção de pessoas com deficiências no ensino regular, uma compreensão um tanto restrita, já que a inclusão vai além disso. Segundo Bonilha “é possível conceber a inclusão de um modo mais amplo mais abrangente, definindo-a como o processo pelo qual todo e qualquer aluno esteja inserido ao sistema escolar, independente de sua condição física, intelectual, social ou cultural” (BONILHA, 2006, p. 2).

A legislação brasileira estabeleceu normas nas quais todos os indivíduos inclusive os deficientes, devem ter acesso ao ensino público de qualidade. O inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, atribui como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Os Parâmetros Nacionais do Ensino Especial de 1994, conhecido como PNEE/94, regulamenta a educação Especial, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover o potencial desses alunos.

Apesar da aprovação da Lei 13.278/2016, que acrescenta ao artigo 26 um parágrafo este que explicita ser a música um conteúdo obrigatório na educação básica, a área da música voltada para os deficientes visuais sofre grande escassez de material pedagógico. Como explica Escobar “a carência de materiais pedagógicos especializados para o ensino musical dos deficientes visuais restringe as possibilidades de leitura musical, uma vez que se concentra numa proposta de trabalho pedagógico voltado exclusivamente para a audição” (TUDISSAKI, 2012, p. 950).

Neste sentido, emerge a necessidade que educadores da música, conheçam e dominem a musicografia Braille¹, que se apresenta como uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem com vistas a uma inclusão mais igualitária. Entretanto, muitos professores de música não sabem da existência de um código usado pelos cegos para escrever e ler música.

A história da criação do sistema Braille têm início em 1825 com o Francês Louis Braille, Professor, organista e violoncelista. Este sistema de escrita e leitura é baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Esse sistema representa tanto as letras, como os algarismos e sinais de

¹ Durante a pesquisa foi observado que a palavra Braille aparece escrita de maneiras diferentes, como: Braille, braile, braille. Foi adotado para uso neste trabalho a palavra Braille, com exceções das citações.

pontuação. Apesar de antiga, é extremamente efetiva, qualquer partitura musical convencional pode ser transcrita, viabilizando o acesso das pessoas cegas à escrita musical. Pode ser utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo.

A partir da necessidade de dar aos cegos uma ferramenta que lhes permitisse ter acesso a partituras musicais, usando a técnica de escrita tátil denominada Musicografia Braille, nasceu o Musibaille, projeto com forte vertente educacional e cultural, que viabiliza o uso desta técnica agregada à tecnologia de computação. Através do computador, a pessoa pode realizar a digitação da música, tanto na forma Braille (ou seja, indicando os pontos táteis através do teclado), quanto numa especificação de partitura, que é traduzida automaticamente para o formato de musicografia Braille.

Visto a relevância deste sistema, senti a necessidade de compreender como são utilizadas essas ferramentas no contexto de João Pessoa, na Paraíba. Sendo assim, partimos da seguinte questão: como pode ser realizado o processo de ensino a partir do uso da musicografia Braille no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha? Durante o desenvolvimento do trabalho, determinei o foco na questão do ensino de cifras, uma temática vinculada à realidade dos instrumentos com os quais eu trabalho.

O motivo da escolha desse tema, partiu da minha inquietação como professor de violão e ukulele nesta instituição, onde sou colaborador. Apesar de ser uma instituição de referência no atendimento às pessoas com deficiência visual no estado da Paraíba, observei que a instituição não tinha suporte didático teórico, no que se refere ao uso de material impresso em musicografia Braille que pudesse dar suporte no aprendizado do violão/ukulele dos alunos com deficiência visual. Tal suporte poderia acarretar em um estudo com uma maior eficácia, visto que, atuando na área, percebo que os estudantes de violão enfrentam mais essa barreira no seu processo de aprendizagem, tanto da teoria musical, como no desenvolver de sua prática instrumental.

Frente a essa situação cotidiana, trabalhando com estudantes cegos de violão/ukulele, percebi que o aprendizado do instrumento se dava, quase exclusivamente, por meio do ouvido/escuta e da memorização. Em alguns poucos casos, alunos se utilizam de aplicativos de leitura em *smartphones*, deixando de lado uma importante ferramenta de leitura para o cego: o braille. Esta ferramenta, quando bem assimilada, pode auxiliar a pessoa cega não apenas no campo musical, ou da leitura textual, mas em diversas situações de sua vida, na sua própria formação pessoal.

Partindo desse ponto, busquei informações com colegas que trabalham ensinando a

leitura do Braille e com um professor de música cego, que atua na mesma instituição que eu, e que teve toda sua formação naquele local. Busquei informações a respeito de como ele ministrava as aulas de música, principalmente para alunos iniciantes, utilizando material teórico em Braille como ferramenta de leitura. Foi daí, então, que descobri a musicografia braile, que basicamente trata-se da leitura musical através do sistema Braille de leitura. Entretanto, eu precisei compreender como se processava todo aquele complexo sistema de leitura de música através dos pontos em alto relevo, pois não havia tido uma formação específica sobre isso.

No decorrer da pesquisa, observamos que, mesmo com a quantidade expressivas de trabalhos científicos abordando a musicografia Braille, poucos autores a abordaram como ferramenta de ensino para pessoas iniciantes em instrumentos de cordas dedilhadas. O único autor brasileiro encontrado que abordou a utilização da cifra em musicografia Braille, visando o aprendizado de músicas cifradas, foi João Gomes da Rocha, em seu trabalho de conclusão de curso pela Universidade do Rio Grande do Norte no ano de 2015. Entretanto, ele utiliza uma abordagem diferente da que está presente no presente trabalho.

Inicialmente, vi que tal tema não seria tão simples de desenvolver, especialmente pela dificuldade de encontrar trabalhos científicos voltado ao ensino de música para iniciantes utilizando o Braille. Esta lacuna, que afeta meu trabalho como professor em João Pessoa, provavelmente é sentida em outras instituições de ensino para pessoa com deficiência visual e esperamos que este texto possa contribuir para a mudança deste cenário.

A pesquisa bibliográfica que deu base para a fundamentação teórica do trabalho abordou questões relacionadas à inclusão social, déficits na formação pedagógica das instituições de ensino de música no país, ensino da música popular e suas características, importância da leitura do Braille e da musicografia Braille na formação do músico cego.

Esta pesquisa, com as análises de minha experiências de aula vivenciadas no Instituto de Cegos, fomentou minha própria formação, afetando diretamente meu cotidiano como professor de música para deficientes visuais.

2. METODOLOGIA

A metodologia se baseou em uma revisão de literatura sobre as temáticas da deficiência visual, inclusão, Braille, musicografia Braille, cifras e ensino de música popular. Articulei tais referenciais com minha própria experiência enquanto professor do Instituto de Cegos Adalgisa Cunha. Aproveitando desta oportunidade, realizei um pequeno ciclo de aulas, onde apliquei uma proposta de abordagem do ensino de cifras, com alunos iniciantes no instrumento e que não conhecia a musicografia Braille.

Elaborei um pequeno roteiro de aulas semiaberto que atendesse a necessidade de planejamento e observação com foco nos objetivos a serem alcançados, assim, utilizei minhas próprias aulas de Ukulele como laboratório de pesquisa. Foram selecionados dois alunos iniciantes com pré-requisito de leitura em Braille.

Estruturei quatro planos de aulas, que continham noções preliminares de como são as cifras em Braille, coordenadas de como montar o acorde no instrumento bem como leitura de trechos de música cifrada em Braille. Todo esse material foi impresso em papel Braille de 120 g, A4 21x30x3,5 cm, específico para impressão e leitura em alto relevo, para o trabalho em sala de aula.

Como já citado, planejei quatro encontros consecutivos, com duração de trinta minutos cada. Este tempo é definido pela própria instituição para cada atendimento, mas mostrou-se exíguo para o desenvolvimento do material proposto, já que os alunos precisavam identificar os códigos do Braille para leitura e, em seguida, tocar. Em cada aula foram feitas anotações em forma de relatório, descrevendo o que se passou, comentários pontuais e gerais, além de algumas falas dos envolvidos. Para a preservação das identidades dos alunos envolvidos, durante todo trabalho de pesquisa, mencionarei os dois alunos somente através de pseudônimos.

Também foi realizada uma entrevista, abordando questões relacionadas às experiências dos alunos com o Braille, suas dificuldades, o que eles acharam de estudar música utilizando a musicografia Braille, seus pontos positivos e negativos e se pretendem continuar com o uso do Braille nas aulas de música. Assim, foi possível entender melhor a experiência de cada um nas aulas de instrumento utilizando a musicografia Braille, e se será válido continuar com ela. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente. Concomitante à entrevista, analisei os prontuários dos alunos participantes do projeto, afim de compreender um pouco do perfil de cada um dos envolvidos.

Desta forma, através do planejamento, realização e análise das aulas, busquei entender qual é a importância da musicografia Braille no desenvolvimento do aluno cego no campo da música.

3. A deficiência visual e seus aspectos

O Brasil é um país com grande contingente de pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nosso país tem mais de 17 milhões de pessoas com idade acima de 2 anos que apresenta algum tipo de deficiência. O IBGE, também fez o levantamento do quantitativo das principais deficiências que atingem os brasileiros, e segundo a reportagem da CNN Brasil de 26/08/2021, detalha que 3,4% dos brasileiros possuem deficiência visual.

Em 06 de Julho de 2015 o Brasil implantou a lei nº 13.146, que regularizou a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), contemplando: estatuto, inclusão, pessoa portadora de deficiência, deficiência mental, deficiente físico, promoção de direitos e garantias fundamentais, inclusão social, cidadania, acessibilidade, igualdade, ausência, discriminação, prioridade, direito a vida, direito a saúde, direitos sociais, trabalho, previdência social, assistência social, lazer, cultura, esporte, turismo, transporte, mobilidade urbana, informação, meios de comunicação, direitos políticos, judiciário, criação, lei penal, crime, inflação.

Por tanto, o Brasil é um país que deixa a desejar no cumprimento das suas leis e principalmente no tocante a pessoa com deficiência, de fato é preciso que haja o amparo das leis de inclusão para um público que a cada dia só cresce. A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência traça o seguinte perfil:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Muito tardiamente, o Brasil volta suas atenções para esta grande parcela da sua população, que, muitas vezes, é excluída e marginalizada, ficando invisível para a maioria dos brasileiros. Alguns passos lentos em busca de assegurar a proteção e os direitos da pessoa com deficiência vêm sendo dados no nosso país, a começar pela lei supracitada, onde ainda

encontramos falhas e descumprimentos.

Dentre as variações e complexidades das deficiências, contempladas na lei nº13.146, segundo o Art. 3º, inciso V, considera-se que é assegurado à pessoa com deficiência várias formas de interação e comunicação dos cidadãos, abrangendo

entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Ainda no âmbito das variedades e complexidades das comunicações pertencentes à lei em questão, o capítulo IX trata do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, possibilitando que toda pessoa com deficiência tenha direito, em igualdade de oportunidades, a bens culturais de forma acessível. O poder público deve assegurar espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos, como tratam os artigos 42 e 43:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo... (BRASIL, 2015).

Dentre o grande quantitativo de deficiências existente no nosso país, iremos focar na deficiência visual, que, como citado, possui um percentual bem expressivo, que a cada dia cresce (3,4% da população).

A deficiência visual pode ser causada por vários fatores que alteram a capacidade funcional da visão, esses fatores podem estar isolados ou associados, tais como, baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

A deficiência visual inclui dois grupos de condições distintas: (i) cegueira e (ii) baixa visão. A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. O portal da educação discorre sobre a baixa visão:

Baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como, baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo, também conhecida como: visão subnormal, é uma perda de visão que não pode ser corrigida por óculos convencionais, lentes de contato, medicação ou cirurgia. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais ainda que com a utilização de recursos específicos como lupa, telulupa, escrita ampliada, entre outros. (PORTALEDUCAÇÃO, 2013, s/p).

Conhecer sobre algumas dessas terminologias é necessário, principalmente no tocante à forma de tratamento, onde é possível observar que a maioria das pessoas não sabe qual a forma mais adequada de se referir a uma pessoa cega ou com baixa visão. Louro comenta que existem “atitudes como falar de forma infantilizada diante de adultos com deficiência ou não impor regras, limites, responsabilidades para o aluno (com a alegação de que ele é diferente, que não consegue ou mesmo para poupá-lo de “mais sofrimento” (LOURO, 2010, p. 181).

3.1 Inclusão social

Segundo o dicionário Houaiss (2021), “inclusão é a introdução de coisa em outra, de alguém em um grupo etc., ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte” (HOUAISS, 2011, p.258). Do ponto de vista social, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito. Alguns dos principais sinônimos de inclusão são: introdução, colocação, incorporação, inserção, integração, envolvimento, enquadramento, abrangimento, abarcamento e encerramento.

A inclusão na educação é um assunto colocado em pauta com maior ênfase em alguns momentos históricos. Na mesma proporção, o termo inclusão tende a ser associado à inserção de pessoas com deficiências ao ensino regular, sendo esta uma compreensão um tanto restrita, uma vez que a inclusão possui um sentido mais amplo. Segundo Bonilha, “é possível conceber a inclusão de um modo mais amplo e mais abrangente, definindo-a como o processo pelo qual todo e qualquer aluno esteja inserido ao sistema escolar, independente de sua condição física, intelectual, social ou cultural” (BONILHA, 2006, p. 2).

A legislação brasileira estabeleceu normas nas quais todos os indivíduos, inclusive os deficientes, devem ter acesso ao ensino público de qualidade. O inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, atribui como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Os Parâmetros Nacionais do Ensino Especial de 1994, conhecido como PNEE/94, regulamenta a educação Especial, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover o potencial desses alunos.

Apesar da aprovação da Lei 11.769/2008, que acrescenta ao artigo 26, um parágrafo coloca a música como um conteúdo obrigatório, na educação básica a área da música voltada para os deficientes visuais sofre grande escassez de materiais pedagógicos. Como explica Escobar "... a carência de materiais pedagógicos especializados para o ensino musical dos deficientes visuais restringe as possibilidades de leitura musical, uma vez que se concentra numa proposta de trabalho pedagógico voltado exclusivamente para a audição" (TUDISSAKI, 2012, p. 950).

Nessa perspectiva, a Arte é um campo promissor, que possibilita experimentações, como a utilização de leitores de tela de computadores e softwares de escrita da musicografia braile, estando aberta à novas composições e elaborações musicais, propondo olhares diferenciados sobre a realidade e necessidades de cada indivíduo. Olhares estes que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos preestabelecidos. Desta maneira, a Arte apresenta um caminho de inclusão social. A educação musical é um campo que pode contribuir para inclusão de todo e qualquer indivíduo, diminuindo, assim, espaços excludentes no que se refere tanto à formação, quanto à prática musical. Segundo Bonilha:

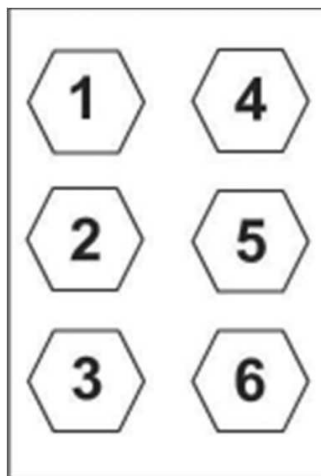
Para que a adoção desses princípios se torne efetiva, presume-se que seja realizada uma ampla reflexão sobre as características da educação musical vigente. Somente a partir dessa análise, se torna possível a proposição de transformações mediante as quais a inclusão passe a ser uma realidade" (BONILHA, 2006, s/p. disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-leituramusical.htm#2.1.1>)

3.2 Braille

A história da criação do sistema Braille têm início em 1825 com o francês Louis Braille, Professor, Organista e Violoncelista. Este sistema de escrita e leitura é baseado em 64 símbolos em relevo, a combinação desses seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos cada, em um espaço retangular chamado de célula Braille ou Cela Braille. Esse sistema representa tanto as letras, como os algarismos e sinais de pontuação. O Braille pode ser

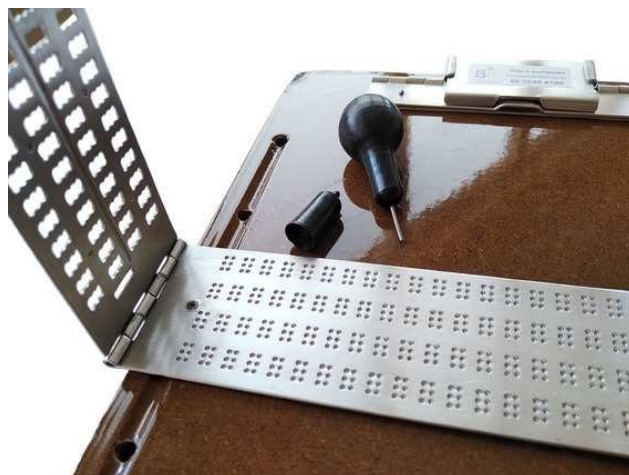
utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para direita, na horizontal, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo.

Figura 1 – Cella Braille



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Cela-Braille-Fonte-O-sistema-Braille-Sd_fig7_331388984

Figura 2 – Reglete e punção



Fonte: <https://www.lojaciviam.com.br/cegos/reglete-e-puncao/reglete-positiva-de-bolso-com-puncao->

3.3 Musicografia Braille

Apesar de antiga, a musicografia braille é extremamente efetiva para transcrição de qualquer partitura musical convencional. Ela viabiliza o acesso das pessoas cegas à escrita musical, elemento relevante e importante para o desenvolvimento no campo da música.

A musicografia Braille é uma adaptação da técnica de transcrição de textos desenvolvida para a transcrição musical. É através desta técnica que um texto musical, de qualquer complexidade, pode ser transcrito para a forma tátil, usando uma codificação de marcação idêntica à escrita Braille de 6 pontos, sendo facilmente assimilado pelos deficientes visuais.

Os primeiros experimentos da Musicografia Braille foram criados em 1829, pelo próprio criador do sistema de escrita braille, Louis Braille (1809-1852). Nesse período, várias foram as tentativas de desenvolver códigos musicais; a pessoa cega aprendia a ler música através de um sistema em que a simbologia da notação em tinta era impressa em alto relevo. Esse sistema impedia que os alunos obtivessem uma leitura fluente e precisa, além de dificultar o processo em que eles próprios pudessem escrever música. Segundo o artigo da professora Dolores Tomé, publicado na revista Benjamin Constant 2007, a obra *Procédé pour écrire les paroles, la musique et la plainchant au moyen points* (Método para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio dos pontos) foi um sistema de caracteres musicais baseados em seus seis pontos. O alfabeto tem permanecido essencialmente sem modificações até hoje, mas os símbolos da musicografia foram totalmente modificados pelo próprio Louis Braille ao longo de sua vida, chegando à notação básica do código atual (TOMÉ, 2007, p. 03.).

Depois de alcançar fama na França, esse sistema foi adotado em outros países, com algumas diferenças. Em 1888 foi realizada, em Colônia (Alemanha), a primeira conferência sobre a escrita musical em Braille, na qual estiveram envolvidos quatro países: França, Alemanha, Inglaterra e Dinamarca. O objetivo era a unificação dos métodos de leitura de música para cegos. Tomé afirma que existindo discrepância entre os três compêndios utilizados até então, “constituiu-se uma comissão internacional com representantes da França, Inglaterra, Alemanha e Dinamarca, com o objetivo de unificar o Código Musicográfico Braille” (TOMÉ, 2007, p. 03.).

Segundo Bonilha (2010, p.280), nessa conferência, além de terem sido realizadas algumas modificações na simbologia, foram estabelecidas as regras para o uso dos sinais de oitava, bem como as regras para duplicações de símbolos. Também foi estabelecido o modo de escrita dos acordes, que passaram a ser grafados do grave para o agudo no caso de instrumentos

de registro grave, e do agudo para o grave nas partes de mão direita escritas para instrumento de teclado. Posteriormente, algumas atualizações deste método foram propostas em Paris, nos anos de 1927 e 1954.

O resultado das várias conferências e reuniões iniciadas em Colônia em 1888, continuadas em Paris em 1927 e 1954 (para citar algumas das mais importantes) levaram à criação de sub-comitês, estabelecendo consensos sobre a transcrição Braille. A Segunda Conferência de Paris, realizada em 1954, foi parte de um desses Congressos Internacionais promovidos pela UNESCO, que tinha como objetivo a unificação do Sistema Braille. Dezenove países, incluindo os que já haviam se envolvido anteriormente com esta questão, participaram da Conferência sobre notação musical. Nesta ocasião, foi discutido, sobretudo, a possibilidade de se padronizar o formato da escrita de partituras.

Bonilha explica:

Data do início da década de 1980 a criação do Subcomitê de Musicografia Braille, pertencente ao Comitê de Cultura da União Mundial de Cegos. Esse se reuniu em 1982, 1985 e 1988, havendo nessa última reunião citada, o estabelecimento de maiores consensos sobre a transcrição Braille. (BONILHA, 2010, p. 22).

Apesar da estruturação do Dicionário Internacional de Musicografia Braille, sendo este o resultado de vários anos de estudo da continuação do conjunto de manuais publicados após as diversas conferências - com as resoluções e decisões tomadas pelos sub-comitês nos acordos celebrados entre 1982 e 1994 -, muitos músicos, professores de música e até mesmo os deficientes visuais não têm conhecimento sobre este manual, revelando uma lacuna a ser preenchida, que acarreta na tendência de um ensino de maneira mais informal: o chamado “tocar de ouvido”. Sobre isso, Bonilha afirma:

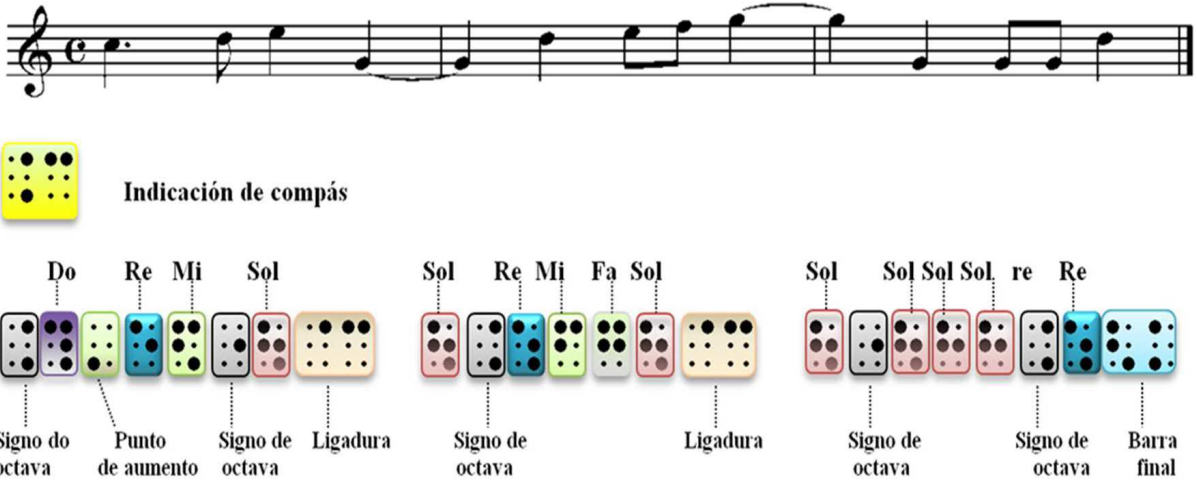
Uma vez que os professores conheçam o funcionamento da musicografia braille, eles possuem maiores condições para aferir o progresso de seus alunos, bem como, podem fornecer a eles os meios para que eles leiam uma partitura de modo mais eficaz (BONILHA, 2010, p. 63)

Cota, por sua vez, confirma esse desconhecimento do sistema de musicografia Braille por parte de professores de música:

Além dos professores de música não conhecerem a musicografia braille (...) os músicos deficientes visuais também não conhecem esse recurso. Sequer saber que existe, além de basear o aprendizado de música apenas na relação ouvido-tato, não permite que haja demanda de materiais adaptados para musicografia braille, pois não há cobrança. Não utilizar esse recurso também gera uma desvantagem em relação aos demais alunos, pois eles têm acesso a materiais impressos com muito mais facilidade do que o aluno cego teria acesso aos mesmos materiais transcritos para o braille (COTA, 2018, p. 06).

Abaixo seguem ilustrações do sistema de musicografia Braille.

Figura 3 - Transcrição musical para o Sistema Braille – Uso dos sinais de oitava



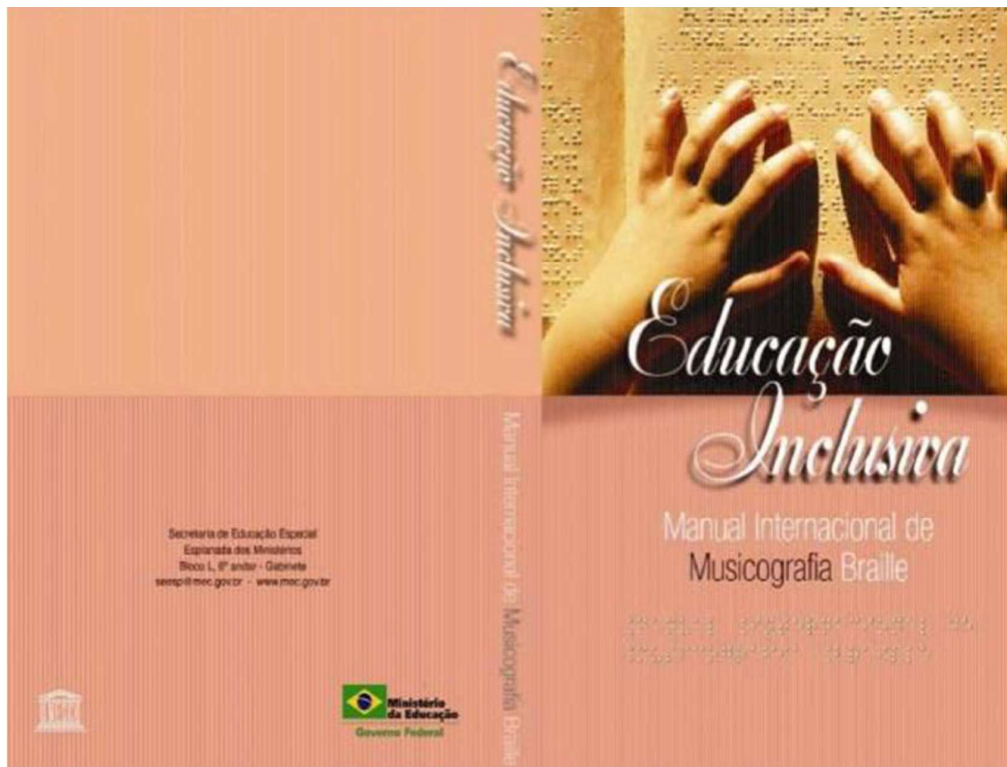
The figure shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), Bb4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (half). A slur covers the last four notes (F4, E4, D4, C4). Below the staff, a yellow box with Braille dots 1-2-3-4-5-6 is labeled "Indicación de compás".

The Braille transcription below the staff is as follows:

- Do**: Signo do octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Re**: Punto de aumento (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Mi**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Ligadura**: Ligadura (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Re**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Mi**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Fa**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Ligadura**: Ligadura (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Sol**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- re**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Re**: Signo de octava (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)
- Barra final**: Barra final (Braille: ⠠⠠⠠⠠⠠⠠)

Fonte: GIESTERA (2013, p. 58).

Figura 4 - Manual Internacional de Musicografia Braille



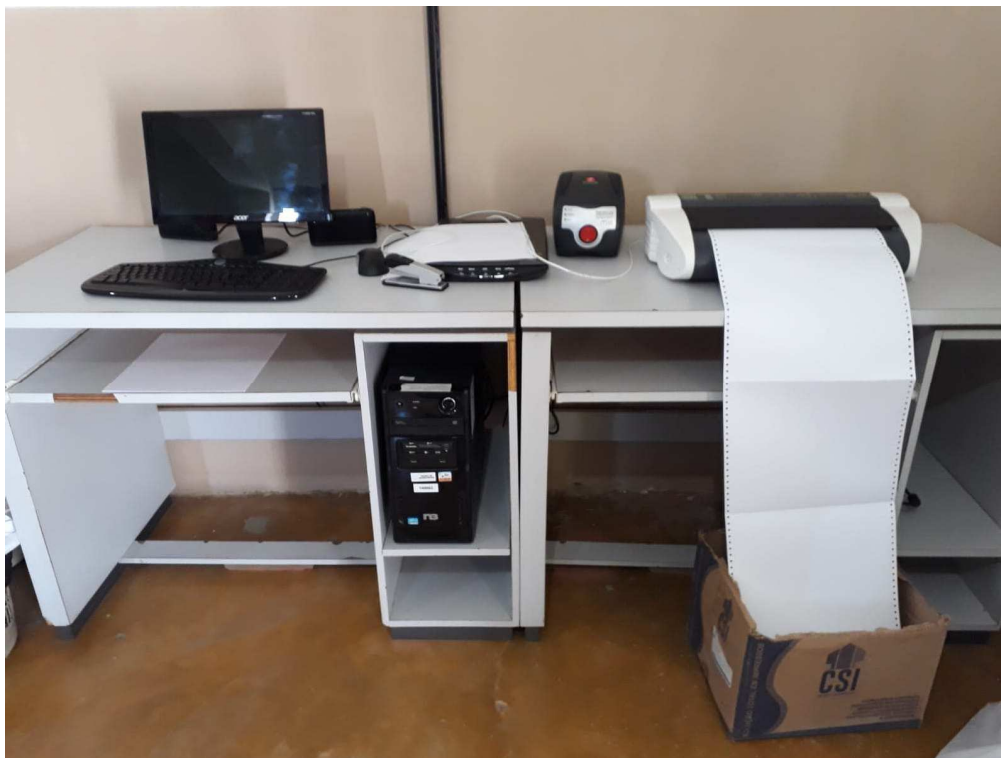
Fonte: <https://pt.slideshare.net/asustecnologia/manual-internacional-de-musicografia-braille>

Figura 5 – Impressora Braille



Fonte: acervo pessoal do autor, autorizado pelo Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha

Figura 6 – Impressora Braille



Fonte: acervo pessoal do autor, autorizado pelo Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha

Segundo Stefano,

O hábito da leitura musical em Braille é capaz de desenvolver as capacidades cognitivas. Vários são os benefícios na prática desta modalidade, entre elas observa-se que para a assimilação do conteúdo faz-se necessário realizar exercícios constantes, assimilar os sinais musicais e significados sonoros, além de que memorizar uma partitura e organizar os sons, o que proporciona na pessoa cega à estimulação da abstração, da percepção, da concentração e de outras inteligências associadas (STEFANO 2016/2017, p. 08-09, apud FRANCO, 2017).

3.4 Música e inclusão de cegos

A música, dentre as diversas linguagens artísticas, mostra-se como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e estruturais do indivíduo, trazendo desenvolvimento de diversos aspectos:

(...) o reforço da autoestima, respeitando as limitações, porém incentivando o aluno a participar e se tornar independente; música como papel socializador pela ação do processo pedagógico; no desenvolvimento da estrutura psicomotora com a utilização da música; na utilização de parlendas e de pequenas canções para aquisição da linguagem e de conceitos musicais ligados a questões mnemônicas, e que a partir da

aula estruturada com objetivos específicos, contribui para a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos com deficiência (ANDRADE, 2009, p. 17).

Quando pensamos na proposta de inclusão da pessoa com deficiência em ambientes de ensino, como escolas de ensino regular, escolas especializadas, ou conservatórios de música, nos defrontamos com diversas barreiras, que podem ser (i) de ordem estruturais, como arquitetônicas, (ii) de formação pedagógica dos profissionais que atuam nestes espaços, ou, ainda, (iii) barreiras relacionais.

O primeiro obstáculo, diante da deficiência, é vencer a barreira de preconceitos como negação, rejeição, generalização, infantilização etc. Esses padrões comportamentais são estruturados primeiramente no seio familiar e expandidos para a vida social. Além disso, atitudes como falar de forma infantilizada diante de adultos com deficiência ou não impor regras, limites, responsabilidades para o aluno (com a alegação de que ele é diferente, que não consegue ou mesmo para poupá-lo de “mais sofrimento”, dentre tantas outras, funcionam apenas como verniz para os preconceitos e não favorecem em nada o crescimento do aluno (LOURO, 2010, p. 181).

Podemos entender por barreiras arquitetônicas, tanto aquelas referentes à estruturafísica do ambiente (como a falta de acessibilidade), quanto as de compartilhamento do mesmo ambiente físico e social, onde a pessoa com deficiência, sofre preconceito por parte da sociedade pelo simples fato de comungar do mesmo ambiente físico onde pessoas sem deficiência frequentam. Por exemplo: pais que não permitem que seus filhos estudem na mesma sala que um portador de necessidades especiais.

Existem casos em que a deficiência pouco afeta a capacidade do indivíduo de aprender ou se comunicar. Mesmo assim, muitas dessas pessoas são segregadas em escolas especiais, simplesmente para evitar barreiras arquitetônicas - comuns nas escolas do Brasil – ou problemas com colegas de classes ou pais de alunos que não desejam ver seus filhos na companhia de “deficientes” (LOURO, 2003, p. 48).

Nas escolas de música, tanto de nível técnico como nos conservatórios e nas instituições de ensino superior, a “lógica da exclusão” não se mostra diferenciada. “Aqueles que não conseguem cumprir de forma satisfatória o programa exigido ou a matéria estipulada para entrar numa instituição de música, certamente são excluídos”. (idem, p.50).

Uma das grandes barreiras encontradas, não só pelo portador de deficiência, mas também pelos profissionais que atuam na área, é da formação pedagógica. Por não ter o preparo devido e muitas vezes por não buscar uma abordagem mais adequada, o aluno terá um desenvolvimento quase que estático ao se deparar com metodologias conservatoriais dos profissionais colaboradores.

Da mesma maneira que para ministrar aulas de musicalização precisamos saber o que é uma criança de 4 anos (como é seu funcionamento cognitivo e o motor e como lidar com seus comportamentos típicos), precisamos saber o que é uma paralisia cerebral, uma deficiência mental ou autismo quando temos um aluno desses em sala (idem, p. 181).

Detectado algumas dessas lacunas na formação pedagógica, os deficientes, juntamente com o professor, enfrentam um outro tipo de barreira, a barreira da relação, ou relacional. Barreiras relacionais dependem da interação entre as condições oferecidas pelo ambiente (entenda-se acessibilidade, no sentido mais amplo do termo) e as de funcionalidade da pessoa e de suas particularidades. Barreira relacional não é um aspecto biológico, mas o resultado da interação entre indivíduo e sociedade.

Nesse sentido, o professor precisará repensar o fazer musical, como aponta Louro.

A afirmação de que música é para todos é comum dentro da comunidade musical mas, na prática, isso não ocorre. Muitos professores focam suas aulas somente na performance instrumental, sem reconhecer que há diferença entre as pessoas e que nem todo mundo é ou será um grande instrumentista. Sendo assim, ampliar a visão do fazer musical, é fundamental (ibid, p. 182).

Assim, entendemos que o processo de aprendizagem musical de pessoas com deficiência está relacionado a uma dimensão mais ampla, passando pela mais visível, de ordem arquitetônica, onde muitas vezes, não só as estruturas físicas não são adequadas, ou precárias, mas, também, as de inclusão no mesmo espaço físico, que tem relação direta com a barreira do preconceito, vindo tanto por parte dos colegas/pais, como da própria família. As barreiras pedagógicas, muito comum nos ambientes de ensino, é causada pelo despreparo dos educadores e falta de formação continuada. Essa barreira potencializa a barreira relacional.

Soares discorre que:

O oferecimento de programas de capacitação aos profissionais da educação pode oferecer importantes subsídios para a atuação docente. Ao apresentar os resultados de um estudo que abordou a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada, esta autora destaca que, através de conhecimentos adquiridos neste programa, as professoras e a diretora passaram a valorizar trabalhos conjuntos e a refletir sobre aspectos que deveriam ser modificados no espaço escolar, em prol de um melhor desempenho dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. (SOARES, 2006, p. 89-90, apud MENDES 2003)

Poucos professores de música têm acesso a informações pertinentes às pessoas com deficiências durante seu processo de formação pedagógica musical (LOURO, 2008). Portanto,

quando se deparam com um aluno de música que não apresentam os mesmos padrões aos quais estão acostumadas, sejam estes físicos, intelectuais ou comportamentais, sua primeira reação é a de rejeição (não querer dar aulas para esse aluno), ou ficar “completamente perdido”, isto é, sem saber o que fazer. Nunes e Lômácorroboram esta percepção:

Em decorrência do pouco conhecimento sobre a deficiência visual, os professores frequentemente têm baixa expectativa quanto à aprendizagem do aluno. A crença equivocada da pouca capacidade de aprendizagem do aluno cego prejudica-o muito, uma vez que tende a minimizar as propostas pedagógicas do professor. Outro ponto negativo quanto à educação do cego é a possibilidade do professor, por falta de preparo, adotar procedimentos educacionais tendo, como parâmetro, as formas de aprender do vidente. Em última instância, isso significa a recusa total do professor de encarar a deficiência e perceber suas possibilidades e limitações (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 61).

O portador de deficiência normalmente busca as artes dentro de instituições especializadas, prática que verifico em meu próprio cotidiano de trabalho. Se esta pessoa com deficiência almejar ter contato com a música, seja de forma amadora, como *hobby*, ou profissional, em um nível superior, encontrará poucas oportunidades e grandes dificuldades.

Geralmente, um portador de deficiência entra em contato com arte, mais especificamente, com música apenas aulas do ensino básico ou em instituições especializadas como APAEs, AACD, institutos para portadores de deficiências visuais, entre outras. Mesmo assim, a música, no ensino básico público, quando inserida no currículo, é direcionada de forma superficial. Já nas instituições para portadores de deficiências, a música é encarada como atividade lúdica ou de reabilitação [...] Assim, o portador de deficiência com vontade de profissionalizar-se na área musical ou mesmo por hobby, mas dentro de um processo de alta qualidade, se vê em circunstâncias bastante desfavoráveis (LOURO, 2003. p. 37)

4. Aspectos do ensino da música popular: versatilidade e inclusão

É comum chegar à casa de parentes ou amigos e nos depararmos com um instrumento musical na sala ou quarto. A música é uma paixão humana e o desejo de aprender tocar abrange um leque muito grande de possibilidades. No Brasil, o violão é por excelência um dos mais, se não o mais, popular entre estes instrumentos “caseiros”. Por ser um instrumento muito popular e versátil, seu aprendizado também pode se dar de várias formas: do aprendizado formal, como em conservatórios musicais, até nas brincadeiras em rodas de amigos, observando e pegando dicas, revistinhas cifradas, vídeos no YouTube, entre outras. Alguns estudos nos mostram que o ensino dos instrumentos de cordas dedilhas, desde tempos antigos, possui esta diversidade de formas.

Nogueira afirma que:

(...) as cordas dedilhadas e, particularmente, as guitarras ou violas, serviram à produção musical de todas as camadas da sociedade, desde suas origens árabes, até a difusão pela Europa e por suas colônias. Seu aprendizado se deu por meio não formal, seja pela tradição oral ou não letrada, seja por outras formas de letramento (possivelmente a razão de sua enorme popularidade (NOGUEIRA, 2016, p. 181)

A música para os instrumentos de cordas dedilhadas possui uma variedade de formas de representação. Desde tempos antigos, os instrumentos de cordas dedilhadas, como alaúdes, violas de mão e guitarras, serviram a todas as camadas da sociedade e muito do seu aprendizado se deu de maneira informal.

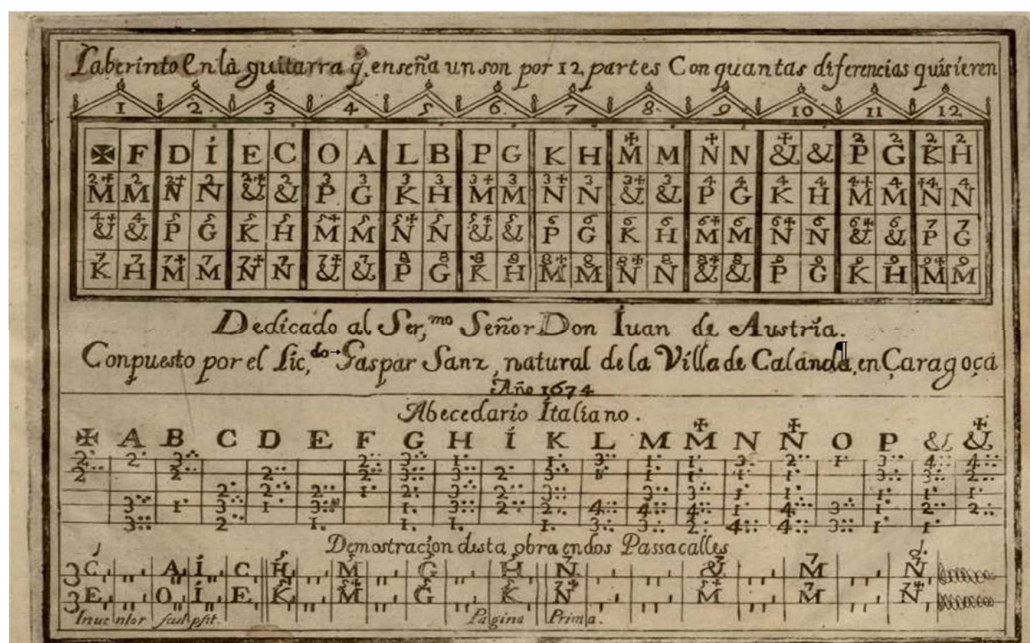
As práticas informais englobam aspectos como a escolha do repertório – diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade –, e as práticas aurais, como o copiar “de ouvido” músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas ou outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade (COUTO, 2009, p. 92).

Apesar da incerteza quanto à sua origem, a utilização das letras como notação para o processo de ensino e aprendizado é uma das várias formas de registro e expressão do pensamento musical.

Das representações utilizadas nas formas de letramento formal e não formal, a notação da produção instrumental das cordas dedilhadas reúne a notação do gesto, inclusa em um sistema próprio de signos conhecido como Tablaturas, cujos registros mais antigos datam do final do século XV, e Alfabetos Musicais (muito utilizados nos séculos XVII e XVIII) (NOGUEIRA, 2016, p. 120).

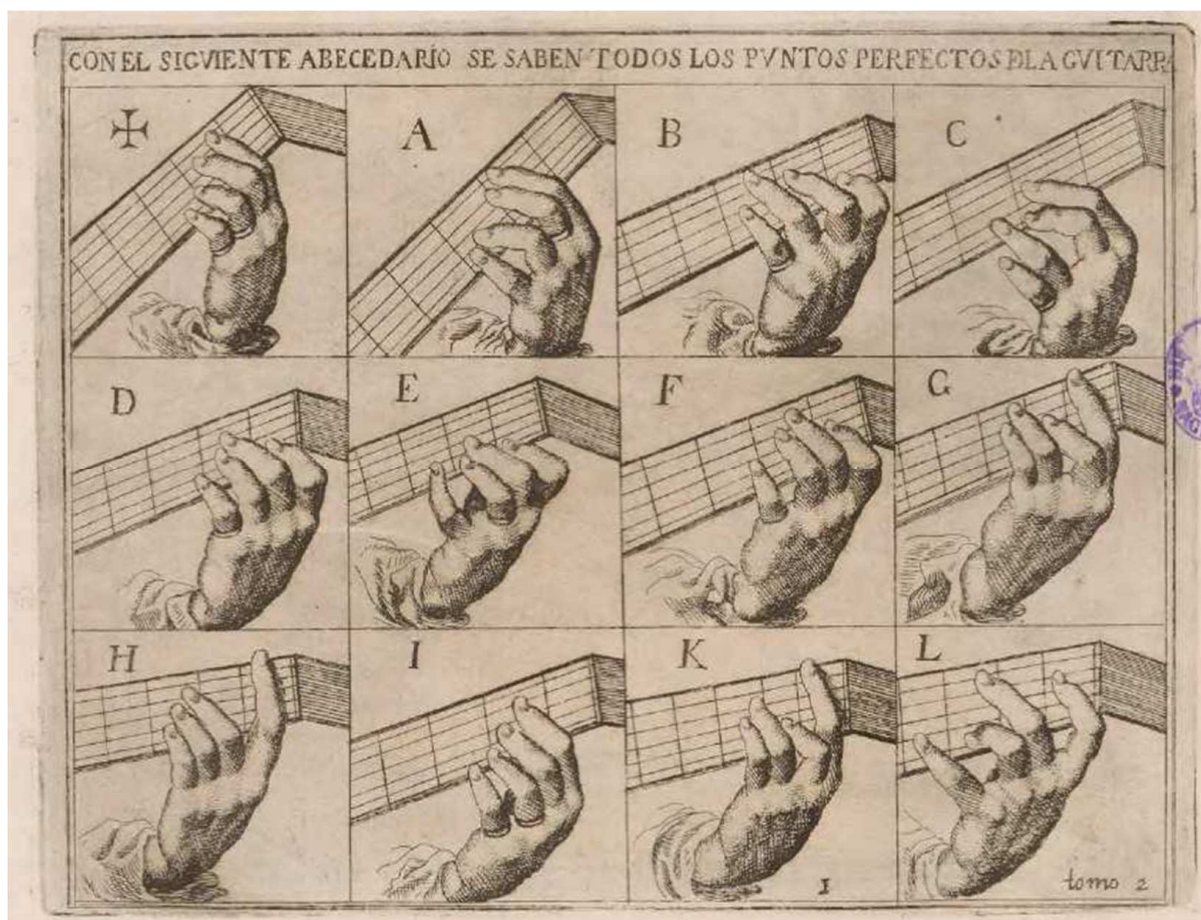
Para os iniciantes, é uma maneira simplificada de registrar e tocar a curto prazo o instrumento de cordas dedilhadas. O alfabeto musical (ou abecedário) para as guitarras costuma se utilizar de uma notação simbólica formada por cifras em letras e alguns signos representativos de acordes específicos (idem, p. 129).

Figura 7 - Abecedario Italiano – INSTRUCCION DE MUSICA SOBRE LA GUITARRA ESPANOLA, tomo I, Gaspar Sanz, 1674, p. 01



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 8 - Segundo Abecedário – INSTRUCCION DE MUSICA SOBRE LA GUITARRA ESPANOLA, tomo II, Gaspar Sanz, 1697, p.12.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Por se tratar de uma forma de aprendizado relativamente simples, historicamente muito utilizado pelas classes desfavorecidas e marginalizadas, o sistema de notação através das letras (cifras), por muito tempo sequer era abordado em academias de música e instituições de ensino conservatorial.

Todo aprendizado das guitarras/violas se deu no âmbito informal no século XIX, já que jamais constaram da documentação curricular de instituições formais de ensino da música, a exemplo do Estatuto do Conservatório de Música (fundado no Rio de Janeiro em 1841), publicado pelo Decreto n°. 8226 de 20 de agosto de 1881 (COUTO, 2009, p.137).

Figura 9 - Estatuto do Conservatório de Música publicado em 1881

CAPITULO I

DA ORGANIZAÇÃO DO CONSERVATORIO DE MUSICA

Art. 1.º Esta instituição é destinada ao ensino gratuito da musica vocal e instrumental.

Art. 2.º O ensino se dará nas seguintes aulas:

De rudimentos de musica, solfejo colectivo e individual, e noções geraes de canto, para o sexo masculino ;

Idem para o sexo feminino ;

De canto ;

De piano (estudo do teclado, exercicios graduados, peças faceis) ;

De piano (peças difficeis) ;

De flauta ;

De clarineta ;

De rabeca ;

De violoncello e contrabaixo ;

De trompa e outros instrumentos de metal ;

De regras de harmonia, e de harmonia e acompanhamento praticos.

Fonte: A VIOLA E SUAS METALINGUAGENS: NOTAÇÃO DO GESTO E APRENDIZADO NÃOFORMAL, Gisela Nogueira, 2016, p.138.

A discriminação com tal sistema de ensino e aprendizado através da cifra está diretamente ligado ao meio onde ele é praticado: vindo de uma linguagem popular, as formas de aprender através do observar (o amigo enquanto toca, das bandas e grupos, por exemplo), do imitar, das formas livres de improviso, do repertório popular, são fatores que nos podem ajudar a explicar a sua histórica exclusão do ensino acadêmico de música.

4.1 Tocar de ouvido

Uma outra característica marcante da música popular é o chamado “tocar de ouvido”. Esta prática consiste em aprender música simplesmente ouvindo, memorizando e reproduzindo

no instrumento o que se ouviu, sem a necessidade da escrita, se tornando uma espécie de cópia sonora - nem sempre idêntica ao “original. Pelo fato dos deficientes visuais terem uma memória e percepção auditiva bem desenvolvida, esse procedimento metodológico é um dos mais praticado entre eles. É o que Couto chama de aprendizagem “aural”, “considerado o mais importante, pois é através dele que os músicos adquirem o conhecimento e as habilidades musicais” (COUTO, 2009, p. 96). A autora complementa:

A partir de atividades como copiar músicas de ouvido de gravações ou observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem suas capacidades para improvisar e criar. Também desenvolvem o ouvido harmônico, rítmico e melódico (ibidem).

Penna comenta:

O “violão de ouvido” é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, *observando os outros tocarem: olho no braço do violão + ouvido em ação*. Nele, a relação básica é entre o resultado sonoro e a posição no violão (ou seja, a ação motora) (PENNA, 2012, p. 57).

4.2 Uso de cifra no ensino de violão

Quando iniciei meus estudos violonísticos, me deparei com um sistema gráfico com letras e o desenho de posições da mão esquerda no braço do violão, que utilizava as letras do alfabeto como símbolos para demonstrar como fazer determinadas posições no instrumento. Era meu primeiro contato com a chamada *cifra*. Esse tipo de grafia utiliza as letras do alfabeto para representar uma determinada posição da mão esquerda no instrumento. Observando historicamente, nota-se que a origem do uso das cifras de acordes se confunde com a própria história do instrumento.

Para Chediak, cifras são:

símbolos criados para representar o acorde de uma maneira prática. A cifra é composta de letras, números e sinais. É o sistema predominante usado em música popular para qualquer instrumento. Em cifra os nomes Lá, Si, Dó, Ré, Mi, Fá e Sol são substituídos pelas sete primeiras letras do alfabeto. (CHEDIAK, 1986, p. 75).

É comum, no Brasil, o estudante de violão, ou de qualquer instrumento de cordas dedilhadas, ter o seu primeiro contato com a música através das cifras. Esse primeiro contato tem como “método” as famosas revistas de cifras, popularmente chamadas de “revistinhas”. Nelas, as cifras são colocadas acima da letra da música e a sua localização indica o momento

exato em que deve ser tocado o acorde, para que o mesmo coincida com a letra. Para isso, o executante deverá ter o conhecimento prévio da música a ser tocada, para que haja a combinação do ritmo e melodia que se quer tocar. A maioria destas revistinhas trazem o desenho do braço do violão, com indicações de números que correspondem aos dedos e cordas que devem ser pressionados para tocar aquele determinado acorde apresentado.

Inicialmente, uma dificuldade encontrada pelo aluno iniciante é a de combinar diferentes tarefas para tocar: ver o símbolo da cifra, a letra da música, posicionar mão esquerda no braço do instrumento e coordenar a levada que a mão direita faz. Rodrigues explica que “os violonistas ao usar as cifras, podem apenas identificar a letra com a posição a ser feita sem associá-la à formação de acordes” (RODRIGUES, 2007, p. 74).

Com o advento e a grande busca de conteúdos na internet, as revistinhas aos poucos foram desaparecendo das bancas de jornal. Os sites de cifras ganharam muitos adeptos, ficando bem mais fácil e prático acessar aquela música cifrada desejada: com uma simples busca pelo título ou autor, já temos “tudo pronto, inclusive com indicações de vídeo aulas da música em questão. Nesse contexto, a disposição da cifra é similar às revistas, localizada acima da letra da música, com alguns sites oferecendo gráficos do braço do violão com as posições a serem feitas. Além dos sites específicos de cifras, grupos musicais também disponibilizam em suas páginas na internet suas músicas com cifras.

Rodrigues (2006) destaca que a internet desempenha um papel importante como fonte de consulta de músicas cifradas, tablaturas e formatos digitais de áudio, com uma abundância do material disponível. Entretanto, esse sistema de notação em cifras, disponíveis em revistas ou na internet, de maneira geral, não contém informações teóricas sobre formação de acordes e/ou relação entre os acordes numa mesma tonalidade, por exemplo. Não há esclarecimentos sobre o porquê da escolha de uma determinada sequência de acordes, ou sua origem.

As revistas de cifras e as músicas com cifras da internet cumprem um papel na fase inicial do aprendizado, estimulando à busca por novos acordes através de músicas conhecidas que a pessoa deseja tocar. Há um desenvolvimento na percepção rítmica com imitações e tentativas e erros, no desejo de tocar o mesmo ritmo que está sendo executado em uma música de referência (RODRIGUES, 2007, p. 77).

5. Diálogos do ensino de música popular com o contexto de inclusão social de deficientes visuais: revendo e repensando práticas

O estudante de música portador de deficiência, certamente enfrentará uma série de necessidades no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, a leitura musical, técnica instrumental e as diversas tecnologias da área, são algumas dessas necessidades e que constantemente, precisam ser revistas e repensadas.

No universo das particularidades da música, nem sempre os processos metodológicos educacionais acompanham as demandas de maneira favorável a contribuir com esse público. Muito do aprendizado da pessoa com deficiência se dá graças à música popular. Esta forma de expressão musical costuma se afastar da rigidez conservatorial de ensino e pode se moldar melhor às necessidades nos processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência.

O ensino musical rígido prevalecente nas escolas de música, seja no ensino técnico ou superior, e podem se configurar como verdadeiros núcleos de desestímulo artístico. Cota comenta: “Ainda existem muitos mitos relativos à deficiência visual, o que pode prejudicar muito a educação desse público, pois são fontes de ideias pré-concebidas que promovem abordagens equivocadas por parte dos professores e até mesmo da família (COTA, 2018, p. 88).

A música popular com sua estética mais plural, diversa e “adaptável”, serve de inspiração para aquele deficiente que almeja trilhar o caminho da arte. Cota complementa:

o fato de a criança ter uma deficiência não limita seu aprendizado, mas apenas altera a maneira como isso é feito, ou seja, um cego não pode ler com os olhos e por isso passaria a ler com as mãos. Por outro lado, a deficiência, que impõe uma série de limitações ao indivíduo, serve como estímulo para que ele desenvolva seu aprendizado de maneira adaptada (idem, p. 89).

5.1 Musibaille

O Musibraile é um projeto que foi desenvolvido no Brasil, através da flautista e professora de musicografia braile, Dolores Tomé, na Escola de Música da Universidade de Brasília e por José Antônio Borges que é o coordenador do Projeto DOSVOX, sistema para computadores que se comunica com o usuário cego através de síntese de voz, entre os anos de 1985 e 2010. Borges também é o idealizador do Sistema Braille Fácil, programa que permite

a criação de uma impressão Braille de forma rápida e fácil, desenvolvido no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

O sistema Musibraile pretende favorecer as pessoas com deficiência visual a obter acesso à escrita musical em Braille. Embora as tecnologias aliadas ao estudo e prática musical não sejam novidade e estejam amplamente difundidas, recursos que promovam a acessibilidade para deficientes visuais ainda são incomuns (idem, p. 04).

Este software está disponível gratuitamente na internet e é uma ferramenta de fácil acesso e manuseio, auxiliando os professores de música e o público em geral, pois não exige conhecimentos profundos do Braille, além de conter os principais elementos musicais em suas respectivas celas braille. Este programa contribui para resolver algumas das frustrações e contemplar expectativas dos educadores musicais brasileiros que atuam ou pretendem atuar com o público cego, conforme assinala Tudissakia:

A situação hoje é que, como os professores de música não têm conhecimento da musicografia braille, acabam por recusar-se a lecionar para estudantes cegos por julgarem impossível passar para eles o conteúdo das partituras com efetividade. Desta forma, torna-se muito difícil a inclusão de músicos cegos nas escolas de música regular. Daí a importância do método ser informado nos cursos de licenciatura de todo o país (...) (TUDISSAKIA, 2014, p. 91 Apud CARVALHO, 2010).

Muitas pessoas cegas se interessam por aprender a música popular, mais acessível (como comentado anteriormente) e as cifras podem configurar um primeiro caminho a ser trilhado pelo aprendiz de violão. Em uma busca rápida na internet, o estudante de música cego consegue encontrar com facilidade inúmeros sites com letra e música de diversas canções, com as cifras de acordes. Copiando a letra cifrada, o musibraile permite transcrever para o Braille e até mesmo fazer a leitura em áudio do arquivo copiado, criando acessibilidade àquela determinada música, possibilitando ao músico realizar um projeto de acompanhamento musical ou mesmo de uma composição própria.

As cifras, uma vez verificadas, podem também ser copiadas para a partitura Braille, através do comando “exportar para Braille. Segundo o site do projeto Musibraile, o objetivo principal do *software* é apresentar um “forte incremento do acesso de deficientes visuais às escolas de música, com a disponibilidade de um programa adequado para transcrição musical para Braille, atendendo uma antiga reivindicação da comunidade de educadores, alunos e músicos”¹.

¹ Para maiores informações, consultar o site: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraile/objetivos.htm>

5.2 Dicionário de cifras em Braille

O musibraile contém um dicionário de cifras e uma lista (modificável) que permite associar a forma dos acordes a posições do violão, ou qualquer instrumento de cordas dedilhadas. Este arquivo é codificado em linhas, cada uma das quais representando um acorde, podendo haver mais de uma linha representando as variantes de posições para o mesmo acorde no instrumento.

O utilitário de processamento de cifragem musical segue exatamente a configuração dada por este arquivo. A letra inicial de cada linha é o nome da cifra do acorde; em seguida, 6 números representam o número de cordas de cima para baixo e posições das casas em cada uma das 6 cordas do violão, por exemplo. Se desejar uma cifra de um outro instrumento, é possível adicionar ou subtrair a quantidade de números que indicam as cordas. O zero (“0”) significa deixar a corda solta, o “1” significa apertar o primeiro traste da corda, “2” o segundo e assim por diante. Quando o acorde não utilizar uma determinada corda, naquela posição escreve-se um “x”, como mostra a figura a seguir. Portanto, a escrita das cifras em Braille se assemelha com a escrita em tablatura.

Figura 10 - Dicionário de acordes Ukulele

Acordes Ukulele

A 2 1 0 0

Am 2 0 0 0

C 0 0 0 3

C7 3 0 0 3

D 2 2 2 0

Dm 2 2 1 0

Em 0 4 3 2

F 2 0 1 0

G 0 2 3 2

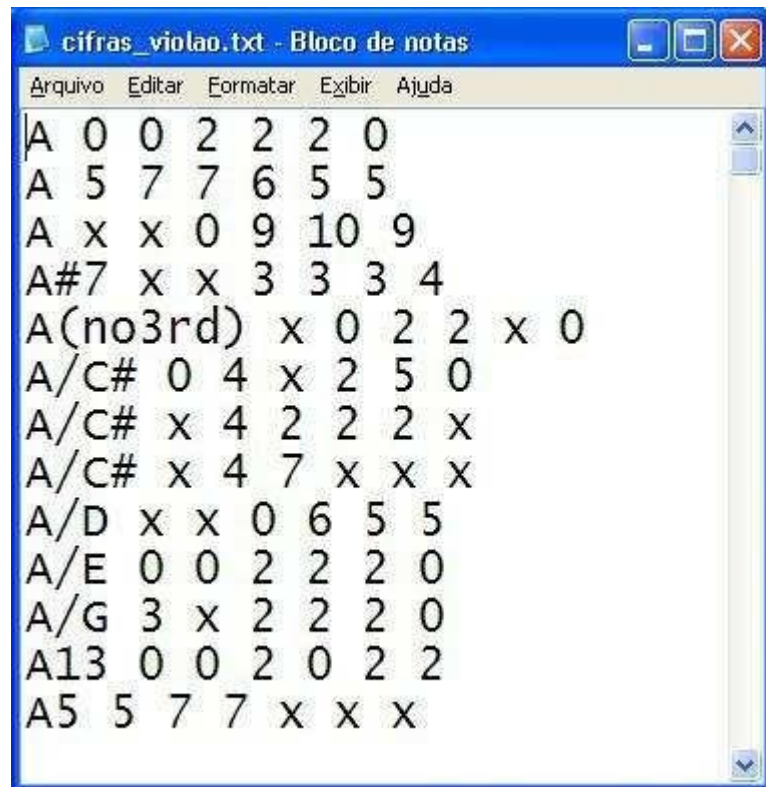
Observação

A sequência dos números indicam as cordas do instrumento de cima para baixo.

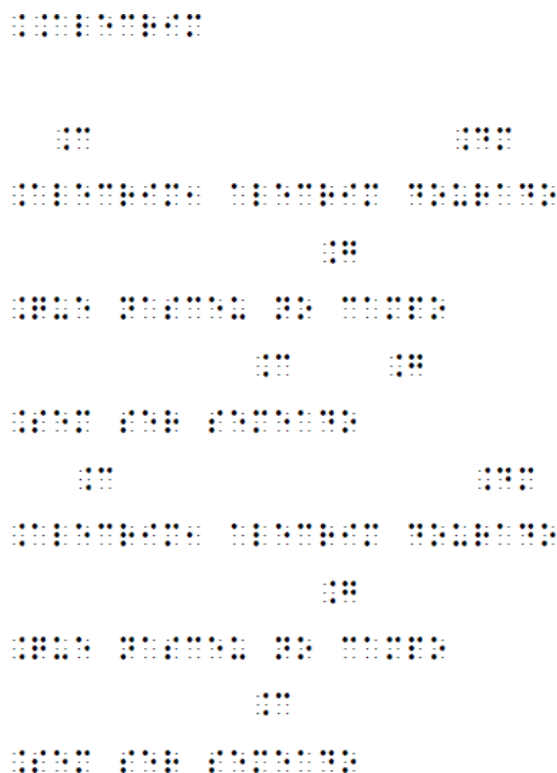
Os números indicam as casas e corda solta.

Fonte: acervo pessoal do autor

Figura 12 - Dicionário de acordes do musibraille



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 13 - Trecho da música Alecri cifrado

Fonte: acervo pessoal do autor.

Como já foi citado, as cifras são colocadas sobre a letra da música. Embora eu tenha preferência por manter essa mesma ideia para as transcrições em Braille, o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille sugere que “em tinta, os sinais de acordes aparecem alinhados por cima do texto; em Braille, por baixo” (UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS/Subcomitê de Musicografia Braille, 2004, p.114).

6. O caso do Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha

O Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha é uma instituição de caráter filantrópico, que tem como missão favorecer o exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência visual no estado da Paraíba. Fundada há mais de setenta anos, o Instituto dos Cegos inicialmente acolhia em suas estruturas pessoas com deficiência visual para serem escolarizadas, já que na

época, a rede regular de ensino não estava preparada para acolhê-las. Atualmente a instituição, além de alfabetizar, realiza diversos outros serviços, como: Reabilitação, Atendimento Intelectual, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em média são feitos cerca de 330 atendimentos a usuários por mês, envolvendo pessoas totalmente cegas, com baixa visão, deficiências múltiplas, bem como autistas que tenham algum tipo de deficiência visual. Não há limite de idade para que tenham acesso aos serviços da instituição. Esses usuários residem na grande João Pessoa ou em municípios vizinhos ou nas mais longínquas localidades, que em média somam 35 municípios do estado. A instituição conta com uma equipe profissional multidisciplinar, que vai desde atendimento médico, terapia ocupacional, técnico em orientação até professor de musicografia Braille. Os grupos de alunos que ingressam no estudo da musicografia Braille, em geral, são alunos de música ou que aprenderam de forma autodidata externamente; alguns dele tem contato desde muito cedo ainda criança com a arte musical através da comunicação alternativa, que engloba as áreas da dança e cênica.

Partindo de uma inquietação e de uma necessidade como professor de música nesta instituição, busquei pesquisar sobre o ensino da música para alunos cegos iniciantes, mais especificamente no ensino das cordas dedilhadas: o violão e o ukulele. A escassez de materiais que pudessem me auxiliar nas minhas aulas me motivaram a buscá-los e percebi que uma pesquisa nesse sentido seria fundamental, além de servir de apoio e consulta para colegas professores de música que desejassem enveredar por esse caminho. Como os meus alunos, em sua maioria, são iniciantes no instrumento, me incomodava o desenvolvimento das aulas baseado apenas no ouvir, memorizar e buscar no tato o que o professor pedia: um estudo que praticamente se restringia apenas aos poucos minutos da aula.

Foi então que busquei estudar de que maneira e forma os meus alunos poderiam ter o material da aula pra estudar em casa, de maneira independente e autônoma. Pensei, então, na elaboração de materiais simples, como as músicas em cifras, que todo iniciante de instrumento de cordas dedilhas faz uso. Entretanto, logo percebi que, para tal feito, teria que aprender um pouco do universo do Braille e da musicografia Braille. Introduzir cifras em Braille para os meus alunos seria uma ferramenta importante no ensino da música nos diversos âmbitos, principalmente na música popular, proporcionando, tanto ao professor como aos alunos, estímulos para o estudo do Braille e da musicografia Braille.

Selecionei dois alunos iniciantes de Ukulele, que estavam praticamente no mesmo nível de desenvolvimento no instrumento e que já tinham noções de leitura em Braille como pré-requisito - já que para se entender a simbologia da musicografia Braille é necessário ter essa vivência.

Preparei quatro aulas com o objetivo geral de fazer o uso da musicografia Braille como suporte de leitura na iniciação ao aprendizado do Ukulele. Utilizei o musibraille como software de edição dessas aulas e preparei materiais impresso em alto relevo para a leitura dos alunos. O intuito era verificar a eficácia deste material impresso para o ensino de instrumento de cordas dedilhadas do estudante cego. O material que produzi continha um pequeno dicionário de cifras, com coordenadas para montar o acorde no braço do instrumento, além da letra da música cifrada, como é comum nas revistas de cifras para videntes.

Após os planos elaborados, partimos para a parte de impressão do material. A instituição contém impressoras Braille e esta tarefa de imprimir parecia simples (um comando para imprimir uma folha, como nas impressoras comuns que costumo usar). Entretanto, foi um grande engano: atrasei a primeira aula em uma semana resolvendo problemas de impressão do material, pois as impressoras precisavam de pessoas habilitadas para configurar as quebras de páginas do material, o que não era um procedimento simples que qualquer pessoa pode realizar. Se conseguir material científico publicado sobre o ensino da musicografia Braille para alunos iniciantes foi o primeiro desafio, elaborar e imprimir material em alto relevo, com certeza, foi o meu segundo desafio.

A seguir, apresento relatos sobre as aulas e o processo de ensino e aprendizagem num período de quatro encontros, abordando quais objetivos foram cumpridos com sucesso e quais não funcionaram, aspectos da condução como professor, pontos positivos e negativos nas aulas. Como comentado no capítulo de Metodologia do presente trabalho, para preservar as identidades dos alunos envolvidos na pesquisa, mencionarei os dois alunos através de pseudônimos: João e Maria.

6.1 Traçando o perfil dos alunos

No decorrer das aulas, de acordo com as situações que vivenciava, busquei os prontuários com os laudos dos dois alunos, disponíveis na própria instituição. Fiz uma leitura buscando compreender a patologia de cada um, seus históricos de vida, as observações e os laudos dados pelos profissionais da instituição, como os da Terapia Ocupacional (T.O),

Atividade de vida diária (AVD) e até mesmo os laudos psicológicos.

Stefano problematiza e reflete sobre as contribuições da música no processo de desenvolvimento social da pessoa cega, trazendo os seguintes pontos

- i) Conhecer algumas características de pessoas cegas e as possíveis limitações que a condição pode acarretar ao desenvolvimento da sua sociabilização. ii) Proporcionar, aos alunos, experiências práticas e lúdicas através da música, para que possam desenvolver suas potencialidades, além de promover a interação social. iii) Estabelecer relações entre os autores de princípios de Métodos Ativos em música com os brinquedos cantados, a valorização da cultura e do folclore brasileiro. iv) Explorar princípios básicos da Musicografia Braille. v) Compreender a função do trabalho musical e as contribuições para os envolvidos. vi) Realizar mostra artística para a comunidade, a partir das experiências (STEFANO, 2016/2017, p. 05)

Observando o bom desenvolvimento do aluno João na leitura do Braille, analisei seu prontuário de atendimento. Ele nasceu com glaucoma congênito, então desde o início foi se adequando ao mundo dos cegos, se mostrando sempre bem interessado e participativo nas atividades que desenvolve. Ou seja, seus estudos de Braille começaram desde muito cedo, refletindo positivamente no trabalho das aulas.

Verificando o prontuário da aluna Maria, identifiquei algumas situações e características da sua história de vida, que auxiliaram na compreensão de sua lentidão e falta de destreza ao ler o Braille, em comparação com João. Aos nove anos a aluna identificou um tumor na cabeça, que ocasionou perda total da visão em decorrência de um germinoma. Ela passou por um processo de radioterapia e teve uma recuperação um pouco conturbada, com várias crises de choro e agressividade. A aluna não aceitava nada que caracterizasse a cegueira, como a bengala longa. Ou seja, houve uma grande rejeição em aceitar a sua nova condição de vida, com bastante resistência ao mundo dos cegos. A usuária ficou por um longo tempo em situação de depressão, resistindo ao contato com a comunidade dos deficientes visuais.

6.2 Primeira aula: identificando os desafios

O primeiro contato com o material elaborado para as aulas iniciou-se com a leitura do título da atividade e deixei a aluna bem à vontade para esta tarefa. Do meio da aula para frente, percebi que a estratégia foi um pouco falha, pois gastamos muito tempo com a leitura

do título, sobrando pouco para os outros objetivos da aula. Já no primeiro encontro, percebi que o tempo da aula era muito pouco para tantos aprendizados, que o ritmo de leitura é bem mais lento e que tudo em Braille é ampliado. Já nesta tarefa, observei a dificuldade de Maria em identificar os símbolos Braille e que se eu não ajudasse a aula ficaria travada. Um dos pontos positivos desse primeiro encontro foi quando a aluna descobriu que a palavra "Ukulele" era escrita com a letra K, demonstrando que o estudo da música pode proporcionar e estimular outros aprendizados.

A atividade com musicografia Braille abordou, inicialmente, a identificação das letras do alfabeto A, B, C, D, E e F, representando agora as cifras de música em Braille. Após esse primeiro contato da aluna Maria, fiz uma breve explanação do que se tratava aqueles símbolos apresentados e essa leitura inicial serviu para averiguar qual era o nível leitura e de entendimento sobre o material dado. O próximo passo era identificar uma sequência de quatro números que possibilitava montá-los no instrumento. Nesse momento tive um pequeno imprevisto: os alunos sempre liam o símbolo de caixa alta como a letra K e o símbolo de indicação numérico como a letra (a letra ú, por exemplo). Aí evidenciou-se que um professor que trabalhe dessa maneira, deve ter um conhecimento básico sobre Braille e simbologias musicográficas. No momento em que essa situação surgiu, a solução que eu encontrei foi de questionar os alunos, dando alternativas de respostas para compreensão do que havia acontecido.

Após entender de que o símbolo inicial tratava-se de indicação da letra maiúscula, que o mesmo representava cifras musical, que a sequência era realmente numérica e que tudo isso consistia nas coordenadas das cordas e casas no braço do instrumento, os alunos conseguiram montar a posição dos acordes já conhecidos sem maiores problemas. Os iniciantes levaram mais tempo para realizar a tarefa, dado sua menor experiência. Nesse primeiro encontro, foi possível perceber que as barreiras para se entender e aprender a musicografia Braille, mesmo em nível básico, vai além dos símbolos musicais.

6.3 Segunda aula: percebendo o desnivelamento entre os alunos

A segunda aula contou com a presença dos dois alunos selecionados para a pesquisa de campo. No primeiro momento, houve o contato com a sequência de cifras simples e a sequência numérica da digitação dos acordes no ukulele, em braile, vista parcialmente no

primeiro encontro. Como eu só dispunha de uma impressão em braile dessa atividade, resolvi alternar a leitura entre eles: enquanto um lia a cifra e sua ordem numérica no braço do instrumento, o outro ouvia e buscava montar o acorde no braço do instrumento.

Como não foi explicado de antemão do que se tratava, o aluno João, que não estava no primeiro encontro, leu o título da atividade e já foi tendo uma certa ideia do que fazer. Seguimos para o primeiro acorde: João identificou que se tratava da letra C maiúscula do alfabeto e, no primeiro momento, entendeu que a sequência dos números era uma sequência de letras, não observando que existia um sinal indicativo de números em braile. Após minha intervenção, lhe questionando se aquela letra relatada não se tratava na verdade de um número, o aluno reviu sua compreensão e confirmou que realmente tratava-se de números.

Revisando os conteúdos do plano e aula anterior, busquei recapitular pontos importantes, que serviriam para identificar e orientar a construção dos acordes nos instrumentos, bem como as coordenadas utilizadas para a construção desses acordes. Após relatar a cifra do acorde de Dó maior (C) e sua sequência numérica, expliquei que a ordem dos números indicava as cordas do instrumento, de cima para baixo, e que os números em si referiam-se às casas. Analisando esse momento da aula, cheguei à conclusão de que essa explicação poderia ter vindo como uma espécie de bula, caso o tempo da aula fosse um pouco mais extenso (e não apenas 30 minutos).

Após a explicação, pedi que ambos os alunos buscassem montar no braço do instrumento o acorde relatado por João, a partir das coordenadas dadas. Assim, os alunos iriam, nesse momento, buscar as cordas e casas no braço do instrumento, sabendo que o primeiro número falado se tratava da última corda de cima para baixo no instrumento. Assim o fizeram: primeiro número, a última corda; último número, primeira corda; número zero, corda solta; número 1, primeira casa; 2, segunda casa; 3, terceira casa, e assim por diante.

A alternância para o segundo acorde, com Maria lendo a cifra e as coordenadas para montá-lo no instrumento, revelou a diferença de desenvoltura entre os dois alunos: percebi que Maria não tinha a mesma agilidade que João ao ler o Braille, que seu tato sobre as bolinhas em relevo não era tão preciso e isso gerava muitas dúvidas com os códigos. Diagnosticado esse entrave, retornei com questionamentos e dando alternativas para escolhas de como identificar o símbolo. João, ao perceber a demora e a dificuldade da amiga, tentou ajudar respondendo e auxiliando-a.

Assim prosseguiu a aula, com a leitura e construção dos acordes a partir das coordenadas que eram passadas por mim. Observei que, com pouco tempo de prática, os

alunos já estavam mais ágeis na decodificação dos símbolos e coordenadas das cifras, na formação do acorde e identificação do texto musical, assim como fazem os músicos populares e os estudantes iniciantes videntes.

Seguimos para o outro momento da aula. Agora com o conhecimento básico de algumas cifras, os alunos liam o material em Braille e depois tocavam um trecho de música cifrada. Nesse momento (com diferenças de aluno para aluno), alguns problemas que já tinham sido detectados na aula anterior ressurgiram: dúvidas entre uma simbologia e outra, a localização espacial entre a linha das cifras e a linha da letra.

Ao elaborar o material da aula e formatá-lo, não presumi que essa questão de localização espacial pudesse ser um problema na leitura durante a aula. Diante desse problema, procurei pessoas que pudessem me ajudar; levei o material das aulas para os professores de música e Braille da própria instituição, pedindo para que lessem e descrevessem o que estava ali. Assim o fizeram e me afirmaram que essas questões não seriam um problema para o leitor cego que já tivesse prática de leitura Braille, que estes identificariam as simbologias e os espaçamentos. Segundo meus informantes, isto seria um problema de falta de treino com o Braille por parte dos meus alunos.

6.4 Benefícios da prática e do exercício

Iniciamos a aula com apenas um dos dois alunos. João, por questões de saúde, a cada quinze dias precisa ausentar-se e viajar até a cidade do Recife para adquirir colírios e fazer consulta médica, ausentando-se assim das atividades do Instituto.

Na aula anterior, pedi para que a aluna Maria estudasse a aula do dia em sua casa. O intuito era proporcionar um maior aproveitamento dela na aula. Entretanto, Maria não estudou e ainda esqueceu em casa o material, com a música cifrada e o vocabulário de cifras em Braille, alegando ser culpa da mãe, que a apressou e não separou o material para a aula. Nesse momento expliquei para Maria a importância de praticar e exercitar a leitura do Braille, que o seu contato com esta escrita proporcionaria uma maior sensibilidade dos dedos e uma boa memorização.

Durante as aulas, percebi que a aluna Maria tem uma grande dependência não só da mãe, mas de todos que fazem parte do seu círculo familiar, evidenciando sua resistência em aceitar os instrumentos que auxiliam os cegos. Como citado anteriormente, após análise do seu

prontuário, foi possível compreender algumas situações observadas nas aulas e a dificuldade de Maria com o Braille.

Iniciamos como nas aulas passadas: comecei pedindo para que Maria fizesse a leitura de um trecho de uma nova tarefa. Sabendo ela que seguíamos trabalhando cifras de música em Braille, pedi que ela me descrevesse do que se tratava a atividade. Começando pelo título, ela seguiu procurando identificar os símbolos, com pouca fluência, confirmando que Maria tem dificuldades para identificar as letras e formas das palavras através do Braille. Em todos os encontros procurei proceder como nas aulas anteriores, dando à aluna opções de escolhas a mais do que ela já estava identificando, para que assim a aula tivesse fluidez.

Após ler o título da atividade, com bastante dificuldade, Maria percebeu se tratar da música Alecrim. Seguindo com a leitura, percebeu que era a letra da música e que em determinada palavra existiam letras soltas, além das palavras que compõe a letra da música. Ao ler os símbolos das cifras, que estavam sobre a letra da música, a aluna constantemente fez confusão entre o sinal de caixa alta e a letra K. Pesquisei como era o sinal da letra K em Braille e constatei que realmente é o mesmo símbolo de caixa alta, por isso sua confusão. Maria, ao passar pela fase de identificação dos acordes através das letras, teve boa lembrança dos nomes e de como construir o acorde no braço do instrumento.

O tempo da aula foi no limite para identificar e tocar duas estrofes da música. Acredito que se tivéssemos um pouco mais de tempo e Maria tivesse feito a leitura prévia da música, teríamos concluído a aula sem “afobação”.

6.5 Quarta aula: lendo musicografia braile e tocando

Começamos a aula inicialmente com o aluno João. Aproveitei e apliquei a atividade de leitura da música Alecrim, visto na aula anterior. O aluno relatou ter alguns pontos do Braille amassados, dificultando a sua identificação. Esse é um ponto de atenção importante que o professor de música que desejar trabalhar com público cego fazendo o uso da musicografia: é preciso um cuidado maior com o material impresso. O manuseio e transporte na mochila, neste caso, amassou esses pontos, prejudicando a leitura.

Apesar das dificuldades com os pontos amassados, o aluno João desenvolveu uma leitura rápida, identificando bem as palavras. Houve, em certos momentos, dificuldades para entender que se tratava da letra juntamente com a cifra. Esse problema foi decorrente de minha

falta de experiência com a musicografia Braille - não visualizei o pouco espaço existente entre a letra e a cifra dos acordes. A solução foi guiar a mão leitora do aluno sobre as linhas das cifras e as linhas da letra da música.

Pouco tempo se passou e a aluna Maria chegou para a aula. Logo perguntei se ela tinha estudado as atividades em casa e se trouxera o material. Maria disse novamente que por culpa da mãe havia esquecido o material. Como professor, pedi para que ela não dependesse da mãe para cuidar do seu material de estudo. Percebi que a aluna ficou bem irritada, coloquei a situação de se por acaso a mãe se ausentasse, como seria seus estudos, sua vida. Maria, ainda irritada, começou a chorar, foi então que percebi ser muito forte a dependência de Maria com a mãe, e logo lembrei das nossas primeiras aulas em que ela pedia para eu escrever as aulas para a sua mãe ler em casa para ela. Pedi que Maria tivesse calma, que não chorasse e focamos na leitura da música e seus acordes.

Ao ler um trecho e seus acordes, pedia para que os alunos tocassem. Ainda surgiam algumas letras ou simbologia de números que provocavam incerteza. Eu estava com um material reserva e, quando apareciam as dúvidas ou um acorde novo, dava as coordenadas com a sequência numérica das cordas e casas para que eles buscassem montá-los.

Apesar da situação inusitada com a aluna Maria, a aula correu bem e os dois conseguiram tocar e cantar a música Alecrim. O aluno João relatou ter gostado da música, pois a mesma tinha “caído” na prova do Enem deste ano.

7. Considerações finais

O presente estudo buscou entender o processo de aprendizado de alunos cegos iniciantes em instrumentos de cordas dedilhadas, tendo a cifra em musicografia Braille como ferramenta de leitura nas aulas de Ukulele. No decorrer da pesquisa, observamos que, mesmo com a quantidade expressiva de trabalhos científicos abordando a musicografia Braille como tema, poucos autores a abordaram como ferramenta de ensino para pessoas iniciantes em instrumentos de cordas dedilhadas.

A música para pessoas com deficiência visual, deve, sob minha perspectiva, se apropriar das diversas simbologias e tecnologias, como observamos neste trabalho, diversificando as possibilidades de ensino e aprendizagem musical. Concordo com Cota, que afirma:

É possível ensinar música para pessoas com deficiência visual de forma a respeitar suas particularidades e autonomia, sendo eficiente em relação aos objetivos estipulados. O aluno com deficiência visual precisa de adaptações pedagógicas e do ambiente de estudos para que ele possa se desenvolver academicamente. Entretanto, é necessário que os professores, bem como a comunidade escolar respeite essas necessidades e faça as adaptações necessárias (COTA, 2018, p. 07).

As adaptações e intervenções em aula, sempre com propósitos inclusivos, são necessários, devendo sempre ter a construção do sujeito como foco principal. O professor deverá sempre ter um olhar mais amplo no processo de ensino e aprendizagem musical quando o público em questão for portador de deficiência. Levando em consideração as particularidades de aprendizagem deste público-alvo, é importante que a formação do professor de música passe por disciplinas que abordem a deficiência e a inclusão social. Além disso, é importante que tenham estudos especializados na área, para que, dessa forma, obtenham os subsídios teóricos e práticos que apoiem os processos de ensino e aprendizagem.

Além das questões puramente técnicas da música, será muito importante para o professor que queira trabalhar com o público com deficiência um olhar diferenciado para seus alunos, buscando compreender o histórico de vida, as limitações e a busca incessante por formas acessíveis de ensino, adaptando o que for necessário para a sua inclusão.

Penso que o uso da musicografia Braille é uma ferramenta importante de inclusão para o deficiente visual que queira estudar música, que professores de música não tenham medo de acolher o aluno que não enxergue. Abordagens musicais simples, como o uso de letras cifradas, podem contribuir para o aprendizado musical e também para o estímulo à prática e uso do Braille, já que a escrita musical para os cegos utiliza-se dos mesmos caracteres do sistema

Braille.

O meu contato com o universo da escrita Braille, serviu para que eu compreendesse suas etapas de criação e as suas diversas funcionalidades e eficácia no processo de ensino e aprendizagem da pessoa cega. No mundo rodeado pelas facilidades tecnológicas, a exemplo das diversas funções do celular, aprender e praticar o “bom e velho” Braille ainda é algo importante para a comunidade dos cegos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. **Educação musical no contexto da inclusão de pessoas com deficiência.** Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

_____. **A música e a inclusão da pessoa com deficiência, música & desenvolvimento.** [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://musicaedesenvolvimento.com.br/a-musica-e-a-inclusao-dapessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Lei 13. 146 de 06 de Julho 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: [s. n.], 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som:** o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 280 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

_____. **Leitura musical na ponta dos dedos:** caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. Dissertação de Mestrado em Música – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BONILHA, F. F. G. **Leitura musical na ponta dos dedos:** caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-leituramusical.htm#2.1.1>. Acesso em: 08 dez. 2021.

CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104. Disponível em: <file:///C:/Users/Conan/Documents/TCC%202/Musica%20popular%20e%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

COTA, Denis Martino. Educação musical para pessoas com deficiência visual: diálogos com a literatura e algumas estratégias. **Interlúdio**, [S. l.], ano 6, n. 10, 2018. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1957>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CUCCHI, Kátia Daniella. **Software musibraille:** a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GIESTERA, A. C. Escritura musical para invidentes: louis braille y la música. **Música y educación**, [S. l.], ano 14, n. 85, mar. 2011, p. 47-62.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

LOURO, Viviane Santos. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

_____. A formação docente musical diante da inclusão. In: **Revista da ABEM**, v. 2, n. 1, p. 181-183. Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Viviane_Louro.pdf. Data de acesso: 13 nov. 2021.

NOGUEIRA, G. P. **A viola e suas metalinguagens: notação do Gesto e aprendizado não formal.** **Revista tulha**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 119-143, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/download/125390/122411>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades.** São Paulo: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YKv7sx5Zp6557RQvrBQ66gp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

OLIVEIRA, Danilo Cesar G. Uma luz no início do túnel: a musicografia braille na escola de música da UFRN. In: Encontro Nacional da ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais Eletrônicos Encontro Nacional da ABEM.** São Paulo: [s. n.], 2008.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Conceitos e características da deficiência visual.** [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/conceitos-e-caracteristicasda-deficiencia-visual/44645>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RODRIGUES, Fernando Macedo. **Tocar violão: um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do projeto arena da cultura.** Minas Gerais: UFMG, 2007.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática do docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.** São Carlos: UFCAR, 2006.

STEFANO, Sônia. **As contribuições da música no processo de desenvolvimento da sociabilização da pessoa cega.** Paraná: [s. n.], 2017. TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia braille.** São Paulo: Global, 2003.

_____. Musicografia Braille. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 36, p. 3, abr. 2007.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo 2014.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. A Musicografia Braille como recurso pedagógico para aprendizagem musical de deficientes visuais. In: **IV Semana de Educação Musical IA – 44 UNESP / VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM.** Anais eletrônicos UNESP. São

Paulo: UNESP, 2006. Disponível em:

http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/artigo_ShirleiEscobarTudissaki.pdf . Acesso em: 10 nov. 2021.

UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**.
Brasília: Ministério da Educação, 2004