

INTRODUÇÃO

O ensino da música tem sido discutido e questionado há tempos e os objetivos de ensinar a música vão muito além de formar um profissional em música, ou um instrumentista virtuoso. Muitos educadores musicais descrevem os benefícios do aprendizado musical, tanto para a formação cognitiva, física e psicológica do ser humano, contribuindo para sua vida em sociedade. “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER *apud* BRITTO 2005).

O fazer musical é uma das formas de relação do ser humano com o sonoro, forma de organização da percepção, de manifestação consciente, de realização complexa, de pensamento, de comunicação e expressão, de jogo; é um dos sistemas que territorializa e atualiza o modo de ser humano (que envolve o perceber, o sentir, o pensar, o comunicar, o interagir, o organizar, o criar, o repetir...) (BRITO 2005).

Após muita luta, conseguiu-se implantar uma lei que discute o ensino musical. A partir das mudanças ocorridas em 2008, muita coisa sobre o ensino musical esta sendo repensado, surgiram os cursos de licenciatura em música e as escolas começam exigir formação específica para o educador musical.

Fazendo um paralelo entre a importância do ensino musical e a obrigatoriedade deste nas escolas, que possuem uma política de educação inclusiva cada vez mais forte, lembrando sempre que “uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum”. (WERNECK 2003, p.22). Surge uma dúvida. E o ensino musical para deficientes físicos? No caso deste trabalho o foco será o ensino para deficientes visuais, ou seja, pessoas com baixa visão ou cegueira total.

Apesar de existir um método de escrita musical específico para essa deficiência que foi criado no século XIX por Louis Braille, conhecido como musicografia braille¹, e o auxílio da tecnologia com o surgimento de programas que facilitam o dia a dia de alunos e professores, o ensino de música para deficientes visuais ainda é pouco difundido e em sua maioria se restringe ao ensinamento oral, deixando de lado a escrita e leitura musical. Seja por imperícia dos profissionais dessas áreas ou falta de acesso dos alunos a profissionais treinados.

Este trabalho tem como objetivo atrelar os elementos do ensino da música no Brasil partindo de aspectos gerais, e chegando à especificidade do ensino musical para deficientes visuais pela utilização do método de musicografia braille, mostrando os recursos disponíveis

assim como as dificuldades encontradas por alunos e professores atrelados a este ramo da educação musical.

1. A Comissão Brasileira do Braille (CBB) recomendou em 2005 a grafia "braille", com letra minúscula e dois "l", mantendo a escrita original em francês, porém utiliza-se também a escrita "braile", sendo esta a tradução do original para a língua brasileira. Esta nomenclatura irá aparecer ao decorrer do trabalho conforme a primeira recomendação citada acima.

1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO MUSICAL NO BRASIL.

1.1 Ensino musical no Brasil colonial e imperial.

A tradição do ensino musical no Brasil é bem anterior a Lei nº 11.769 de 2008 que altera a Lei nº 9.394 de 1996, e traz a música como conteúdo obrigatório dos currículos das escolas de educação básica do país. Os primeiros relatos encontrados sobre o tema datam da época do Brasil Colônia, período da história brasileira que vai de 1500 até 1808, quando ocorre a chegada da corte real portuguesa ao país.

O primeiro registro que temos está contido na Lei das Aldeias Indígenas de 1658 a 1661. Nesta lei era ordenado o ensino do canto para os índios incluindo não somente músicas religiosas, como também canções típicas portuguesas como modinhas.

Em meados do século XIX o Decreto Federal nº 331A de 17 de novembro de 1854 estipula que os currículos escolares das escolas primárias de primeiro e segundo grau, e escolas normas, ou magistério, deveriam conter "noções de música" e exercícios de canto, porém os conteúdos abordados nestes tópicos não estão definidos.

Movimentos sobre a implantação do ensino musical foram surgindo em diferentes partes do país. Em São Paulo após a Reforma Rangel Pestana, pela Lei nº 81 de seis de abril de 1887, estabeleceu o canto coral como obrigatório nas escolas públicas da então província de São Paulo. Houve também o decreto nº 981 de oito de novembro de 1890 após a Reforma Renjamin Constante no qual se institui o ensino de elementos musicais nas escolas e tais conhecimentos deveriam ser ministrados por professores especialistas em música que seriam contratados por concursos.

Um movimento semelhante aconteceu anos depois tendo início no Rio de Janeiro após a Reforma Fernando de Azevedo com a Lei Federal nº 3281, de 23 de janeiro de 1928. Este movimento espalhou-se pelo país inteiro e instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música para diversos cursos.

1.2 Ensino musical no Estado Novo e Regime Militar.

A Revolução de 1930 foi um marco na história do Brasil, após as eleições para presidente da República, quando Júlio Prestes é eleito, porém não toma posse em virtude do golpe de estado, Getúlio Vargas assume a chefia iniciando o período conhecido como

Governo Provisório que iniciou em novembro de 1930, data que marca o fim da República Velha.

Neste período surge um movimento relacionado ao ensino musical que ficou conhecido como *Canto Orfeônico*. Uma metodologia de ensino de origem francesa que chegou a São Paulo com os professores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, seguido pelos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano. Esta metodologia foi adotada pelo músico Heitor Villa-Lobos na década de 1930, após este conhecer o método enquanto fazia uma turnê de divulgação de sua música nacionalista pelo estado de São Paulo. O *Canto Orfeônico* se baseia na premissa de que com o canto é possível trabalhar o desenvolvimento artístico das crianças e a alfabetização musical destas. Apesar de o método trabalhar com canto, ele não está relacionado com o repertório de música coral tradicional da época, trabalha com canções folclóricas típicas brasileiras, reforçando o sentimento nacionalista da época. Este método foi apoiado pelo governo de Getúlio, e este durante o governo provisório com o Decreto nº 19.890 de 15 de abril de 1931, o Canto Orfeônico foi instituído como disciplina obrigatória no currículo das escolas.

No ano de 1942 a Lei nº 4993 de 26 de novembro de 1942 cria o Conservatório Nacional do Canto Orfeônico (CNCO) expandindo para todo país o movimento, que antes estava centrado no Rio de Janeiro. Era coordenado inicialmente pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e posteriormente pela Universidade do Distrito Federal.

A SEMA foi criada em 1932 com o nome de Serviço de Música e Canto Orfeônico, passando, em 1933, a ser denominada Superintendência de Educação Musical e Artística e, a partir de 1936, Serviço de Educação Musical e Artística, do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Villa-Lobos assume o cargo de diretor desse órgão, a convite do educador, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, no ano de 1931 (LISBOA, 2005, p.2 apud Dia 2010)

Em 1946, um ano após o término do período do Estado Novo, a Lei nº 9494 de 22 de julho de 1946 regulamenta a disciplina de Canto Orfeônico, esta lei é chamada Lei Orgânica do Canto Orfeônico foi assinada no Rio de Janeiro em 22 de julho de 1946 por Eurico G. Dutra e estabelece normas gerais para a disciplina. Entre as especificações do canto orfeônico descritas na lei estão:

Da finalidade do ensino de canto orfeônico.

Art. 2º O ensino de canto orfeônico será ministrado em curso de especialização, para formação de professor.

Parágrafo único. Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professores de canto orfeônico seguir-se-ão, facultivamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

Dos cursos

Art. 2º O ensino de canto orfeônico será ministrado em curso de especialização, para formação de professor.

Parágrafo único. Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professores de canto orfeônico seguir-se-ão, facultivamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

Além destas características do ensino do canto orfeônico, a Lei Orgânica do Canto Orfeônico aponta as disciplinas que devem abranger o curso de especialização para formação de professor de canto orfeônico (didática do canto orfeônico, formação musical, estética musical, etc.), qual a seriação que estas disciplinas devem seguir sendo, divididas em duas séries, as normas gerais que os programas das disciplinas ministradas nos Conservatórios devem seguir, e outras especificações em relação ao ensino do Canto Orfeônico.

O Estado Novo é visto como um período de transformação no país, tanto sociais, econômicas e culturais, sendo assim o Canto Orfeônico pode ser descrito como um aliado nessas mudanças, já que ambos mostravam preocupação com o uso da música como ferramenta na formação do caráter das pessoas e valorização do trabalho em equipe. Alguns criticavam Villa-Lobos por estar associado a Getúlio, com práticas que enalteciam o governo, porém “Villa-Lobos, por sua vez, via aí uma oportunidade de fazer o Brasil todo cantar...” (FONTERRADA, 1991, p.25).

A lei de 1931 permanece vigente durante as décadas de 1930, 1940 e 1950.

Contemporâneo ao Estado Novo surge outro movimento. Liderado por Hans-Joachim Koellreutter, um músico alemão que se refugiou no Brasil em 1937 no Rio de Janeiro onde conheceu Villa-Lobos. O movimento traz modernidade musical ao Brasil trazendo assim uma nova cara ao ambiente cultural, se difunde com ajuda da mídia da época como programas radiofônicos que o ajudaram a disseminar.

1.3 Manifesto Música Nova.

O Manifesto Música Nova, idealizado e organizado por Gilberto Mendes em 1963, teve suas primeiras manifestações na cidade de Santos, estado de São Paulo. Koellreutter sempre esteve presente no setor musical, criou escolas, realizou cursos e seminários sempre relacionando a realidade da música no Brasil com os acontecimentos musicais do mundo sendo um dos responsáveis pelo movimento.

O movimento tinha a premissa de quebrar os grilhões com a música da época propondo uma nova música brasileira, partindo do pressuposto que somente uma ruptura com a produção anterior seria capaz de trazer contribuições para a música brasileira.

Durante esse período surge o EAB, a Escolinha de Artes do Brasil fundada por Augusto Rodrigues, ligado a Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano no ano de 1948, no Rio de Janeiro. Esta escola de arte cresceu dando origem ao Movimento Escolinha de Arte (MEA), que recebeu o apoio de educadores da época, preocupados com a redemocratização da educação. Porém essa formação da EAB não durou muito tempo e no ano de 1964 estava praticamente erradicada, e em 1980 o movimento da EAB foi novamente visto, porém sem grandes novidades na área do ensino musical.

1.4 Educação artística nas escolas.

Com o surgimento da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que estabelece a inserção da disciplina Educação Artística nas escolas nas séries iniciais de ensino fundamental, houve uma reforma no sistema educacional brasileiro.

Essa lei causou uma série de impasses para professores e escolas, sendo o maior desses o como os professores que já atuavam nas escolas iriam se adequar a esta nova área. Na tentativa de resolver esse impasse o governo implanta o Curso de Educação Artística com formação polivalente, para assim tentar suprir a necessidade do vasto conhecimento necessário para esta nova disciplina. Outra medida tomada pelo governo foi a criação do Programa de Desenvolvimento integrado, criado pelo MEC em 1977 que integrava a cultura da comunidade por meio de convênios com órgãos públicos e universidades tentando aproximar as artes realidade das escolas.

A Lei não trouxe, apesar de todos os esforços do governo, a valorização da arte para as escolas. No caso específico da música, esta se desvinculou da prática da educação artística e a partir de sua não obrigatoriedade, apesar de teoricamente ser um dos conteúdos embutidos na disciplina, foi deixada de lado.

Na década de 1980 no final do regime militar, após a organização e manifestações dos professores de educação artística surge o Núcleo Pró-Associado de Arte- Educadores de São Paulo, eles lutam pela inserção do ensino musical no ensino fundamental. O movimento se espalha fazendo com que vários estados tenham suas próprias associações. Com isso em 1987 em Brasília é concretizada a Federação dos Arte- Educadores do Brasil (FAEB).

A principal proposta da FAEB era a formação do professor de arte com uma concepção de arte que considerasse esta como meio de expressão e conhecimento. Destacou-se também a necessidade do domínio de todos os conteúdos específicos contidos na educação artística.

Líderes da FAEB começaram, em aproximadamente 1988, a perceber a necessidade de inclusão da arte nas LDB, começa aí uma luta cheia de protestos e manifestação que atingem sua finalidade anos depois, quando em 1996 é criada a Lei nº 9.394, este processo de elaboração da LDB durou oito anos e em seu conteúdo o ensino de música nas escolas se torna obrigatório.

O Estatuto da FAEB definiu, no artigo 1º, que Brasil:

Federação de Arte- Educadores do FAEB é uma associação civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, sem caráter religioso ou político-partidário.

1º parágrafo:

"A FAEB é uma associação constituída por entidades de arte- educação, e sua autonomia administrativa, financeira e patrimonial está vinculada a todas as entidades filiadas a esta associação. FAEB 2009.

Sobre as finalidades da FAEB, o artigo 2º as define como:

I – Apoiar, defender e integrar as entidades associadas na luta comum pelo fortalecimento e valorização do ensino da Arte em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira

II - Representar as entidades associadas perante o poder público, entidades instituições, a nível nacional e internacional;

III - Alertar e mobilizar as entidades associadas em relação a situações que ponham em risco princípios da arte-educação;

IV - Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Arte com todos os níveis da educação formal e não formal;

V - Promover o intercâmbio entre as entidades associadas quanto a atuações, experiências, pesquisas, publicações, etc.;

VI - Promover o intercâmbio entre outras entidades nacionais, ligadas à educação, cultura e arte;

VII - Agilizar a comunicação de todas as informações de interesse da classe

1.5 Lei nº 9394 de 1996 e suas revisões

Sobre a primeira LDB.

Sua generalidade, criticada por muitos analistas da Educação, permitiu a flexibilidade necessária à continuação efetiva da experimentação que emergia na Lei de 1958. Foram de significado algumas experiências realizadas com arte-educação em escolas públicas e particulares. (BARBOSA 2002 a, p.45 apud DIA 2010)

A Lei de 1996 traz a substituição área de Educação Artística pela área de Artes que englobaria conteúdos de varias áreas como teatro, dança artes plásticas e a música e será obrigatória nos diversos níveis da educação básica. Porém esta lei trouxe alguns questionamentos como: Qual conteúdo deve ser abordado? Qual o profissional responsável pelas aulas? Conteúdos musicais devem ser inseridos? Ela não estabelece esses parâmetros questionados e assim possibilita a formação de professores nos institutos superiores de educação podendo ser estes superiores ou não.

Em 18 de agosto de 2008 surge a Lei nº 11.789 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Art. 26. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo. (NR) Art.

2º(VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

A mesma Lei nº 9.394/96 relata que a instituição escolar tem liberdade e autonomia para estabelecer seus projetos políticos pedagógicos, respeitando a legislação vigente. A legislação inclui o ensino de arte, mas não necessariamente do ensino da música nas escolas, porém não exclusivo, ou seja, deve estar presente nas artes, mas sem tirar o espaço de outras áreas. As modificações feitas em 2008 implicam em adaptações do sistema educacional para que se possa incorporar o conteúdo obrigatório ao conteúdo já estabelecido pela própria escola em seus planos pedagógicos.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO.

No decorrer da história houve grandes mudanças de pensamento em relação ao sistema de inclusão. Os chamados “mongoloides” ou “retardados”, eram vítimas de preconceitos e o sujeito com deficiência era visto como incapaz de aprender, fazendo deste um ser limitado em sua deficiência, trazendo grandes prejuízos a sua vida, tanto profissional como emocional.

O maior esforço de inclusão veio com a Declaração dos Direitos Humanos, estabelecida na resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Porém os precursores das iniciativas de inclusão são muito anteriores a esta, como por exemplo, o francês Michel de L'Épée, que criou em 1770 a primeira escola para deficientes auditivos, e Louis Braille, que desenvolveu o método de leitura e escrita para cegos, o sistema braile.

A terminologia utilizada para descrever os alunos da educação especial é: necessidades educacionais especiais e engloba não apenas os alunos deficientes, mas também aqueles que não possuem deficiências, porém, necessitam de cuidados especiais no processo de aprendizagem.

Este termo é utilizado na Declaração de Salamanca (1994), declaração esta resultado da Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha. Organizada pela UNESCO em parceria com o governo de Salamanca de sete a dez de junho de 1994, a conferencia contou com a presença de aproximadamente noventa e dois governos e é atualmente considerada como o marco que divide o antes e o depois da educação especial, fazendo de seus escritos de grande repercussão firmando a permanência de discussões sobre a educação especial. A conferência tratou de princípios na área de educação especial tendo como principal questão a inserção de crianças e jovens, portadores de necessidades especiais, no ensino regular.

Segundo Ferreira (2011), a conferência foi guiada pelos seguintes princípios: a educação como direito de todos independente das diferenças individuais; crianças com dificuldade de aprendizagem podem ser consideradas com necessidades especiais; a escola deve se adaptar as necessidades do aluno e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado em espaço comum a todas as crianças.

Além da conferência de Salamanda, há outras das quais o Brasil é signatário e foram de grande importância no desenvolvimento da educação inclusiva.

- Realizada em 1990 na Tailândia, a Educação Mundial Sobre Educação Para Todos, trata a educação como uma das ferramentas para o progresso pessoal e social, indica objetivos a serem alcançados e sugere planos de ação que atendam as necessidades básicas da aprendizagem.
- Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Entre Pessoas Deficientes, realizada na Guatemala em 2001. Como o próprio nome da convenção deixa claro, seu ponto principal de discussão foram formas de prevenir e combater qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência e promover sua integração na sociedade.

No Brasil, o termo necessidades educacionais especiais, aparece na LDB 9.394/96, e em documentos oficiais que regem as diretrizes para a organização da educação especial no país.

Assim como essa terminologia trouxe um aumento do número de indivíduos para a educação especial, já que atende também alunos sem deficiências, uma série de discussões e reflexões a respeito desta surgiram, como: quem são os alunos da educação especial. E ao final estes alunos são: aluno com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, alunos superdotados (com altas habilidades), alunos com transtornos funcionais específicos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, dislortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

Uma das características da educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, é trabalhar em parceria com a educação comum, fazendo com que, segundo Souza, o termo usado para denominar as necessidades educacionais especiais de um indivíduo deixe de definir os de alunos da educação especial, e seja simplesmente o que caracteriza as necessidades educacionais apresentadas por eles.

A educação é um direito de todos, como este descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU 1948), Declaração dos Direitos da Criança (ONU 1959) e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006).

No Brasil a Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), porém as leis que regem a educação se mostram contraditória em relação à educação inclusiva. A LDB nº 4.024/61 que diz que a educação dos excepcionais deve se enquadrar, sempre que possível, no sistema geral de educação, já a Lei 5.692/71 prevê atendimento especial aos alunos com deficiência física, mental ou os superdotados.

Essa contradição faz com que a política de inclusão se torne ineficaz, porém essa falta de eficiência do governo em discutir e estabelecer políticas públicas que garantissem os direitos das pessoas com deficiência acontece bem antes do surgimento dessas leis.

Na segunda metade do século XX, diante das dificuldades enfrentadas pelas famílias de pessoas deficientes e da falta de uma política pública eficaz, surge no Rio de Janeiro um grupo de famílias dispostas a quebrar os paradigmas que envolvem a deficiência e encontrar formas alternativas de garantir a inclusão de seus filhos garantindo seus. A partir desta iniciativa, juntamente com a ideia da família norte-americana Beatrice Bemis cuja filha era diagnosticada com Síndrome de Down, surge em 1954 a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), uma rede de promoção da defesa dos direitos das pessoas com deficiências especiais e múltiplas, que possui hoje aproximadamente 2000 unidades no Brasil.

Outro movimento que aconteceu no Brasil em relação à educação inclusiva, foi em Minas Gerais. Com iniciativa de dois ex-alunos da Escola São Rafael, surge em 1926 o Instituto São Rafael para deficientes visuais. O instituto teve esse nome até 1976, quando por decisão da Secretaria de Estado da Educação, passou a se chamar Escola Estadual São Rafael. A escola da rede estadual é especializada em Educação e Reabilitação de deficientes visuais no Ensino Infantil e Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Médio é de caráter regular.

O processo de inclusão passa a ser discutido de forma mais eficaz após o surgimento da LDB da Educação Nacional na Lei 9.394/96, que oficializou os passos para que as escolas de ensino regular se adequassem para poder atender alunos com necessidades especiais.

2.1 O papel da arte na educação especial.

Após varias discussão e finalmente o surgimento de uma lei que oficializa a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular, uma dúvida surge: qual o papel da arte na educação especial?

Durante muito tempo a arte foi tratada como entretenimento e papel de recreação, fazendo de sua importância no currículo escolar mínima. Porém sua importância vai além do desenvolver o lúdico e a criatividade do aluno.

As atividades artísticas demonstram que a ludicidade pertinente a esta área ajuda a criança e o adolescente perceber-se no meio em que convive e mais, o leva a transcender barreiras sociais e cognitivas, expandindo as possibilidades de interação e inclusão social. (FERREIRA 2011).

Com as mudanças de pensamento em relação ao papel da arte no desenvolvimento humano, esta saiu do status recreação para disciplina com conteúdo próprio. A arte faz parte da construção do conhecimento e ajuda a compreender a estética presente no decorrer da história em diferentes culturas.

As atividades artísticas demonstram que a ludicidade pertinente a esta área ajuda a criança e o adolescente perceber-se no meio em que convive e mais, o leva a transcender barreiras sociais e cognitivas, expandindo as possibilidades de interação e inclusão social. (FERREIRA 2011).

A inclusão da arte como ferramenta de educação é descrita há muito tempo, desde o filósofo Pestalozzi, que foi o primeiro a tentar incluir a arte na educação sendo seguido por muitos outros filósofos.

Como já mencionado a inclusão na educação é um grande desafio atualmente, mas que papel a arte pode fazer nesse processo de inclusão.

[...] a arte é o elemento possibilitador da transgressão, da superação dos limites e das regras. A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete a liberdade, à autoestima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão da injustiça. A arte desconhece diferentes, desconhece limites, e por isso mesmo coloca-nos todos a pé de igualdade. (GODOY 2000 p.39 apud FERREIRA 2011).

Com isso podemos utilizar a arte como o principal caminho que leva a uma educação inclusiva tendo um papel de grande importância neste processo.

Partindo do princípio da educação para todos, e da Lei nº 9.394/96 modificada em 2008 fazendo da música um conteúdo obrigatório nas escolas presente na disciplina de arte,

concluimos que o ensino de música esta incluso nos caminhos que levam a educação inclusiva, tem que estar preparado para atender estes alunos, entre os quais estão inseridos os alunos deficientes visuais.

3. A MÚSICA E O DEFICIENTE VISUAL.

Para entender o mecanismo de ensino da música para o deficiente visual, é importante que conheçamos o surgimento da ferramenta básica da escrita musical para cegos: o Sistema Braille do qual surgiu, pelo mesmo criador Louis Braille, a musicografia braille.

3.1 Louis Braille.

Segundo a Sociedade de Assistência ao Cego (SAC), fundada em 1942 no Ceará, Brasil. Braille nasceu em quatro de janeiro de 1809, Braille era o mais novo dos quatro filhos de um jovem casal da pequena cidade Coupvray, perto de Paris na França. Sua mãe, Monique, era uma jovem simples vinda da fazenda e seu pai, Simon René Braille, era celeiro e sustentava sua família com o trabalho na loja de artefatos de couro que possuía.

Foi na oficina de seu pai que a vida de Louis Braille teve sua reviravolta. Em 1812, aos três anos, não se sabe exatamente em que dia ou mês, enquanto brincava com um retalho de couro, tentando furá-lo, Braille acertou seu olho esquerdo perfurando-o. Tal ferimento causou hemorragia, e foi tratada por uma benzedeira da região e por um médico, porém nenhum dos dois tratamentos se mostrou eficaz. Braille ficou cego do olho esquerdo, mas a doença não parou por aí. O olho machucado infeccionou, passando para o olho direito e sem conseguir retardar patologia, aos cinco anos de idade Braille chegara à cegueira total.

Graças a um pedido do novo abade da paróquia da cidade de Coupvray, o abade Palluy, ao professor da escola local Antoine Brecheret, aos oito anos, Braille começou a freqüentar a escola. Sempre demonstrou ser um garoto esperto e com sede de conhecimento, decorando e declamando as lições aprendidas ao professor.

Aos dez anos, Braille conseguiu uma vaga em uma instituição especial para cegos por intermédio do abade Palluly, o Instituto Real dos Jovens Cegos localizado em Paris. Simon, pai de Braille, relutou com a idéia de mandar seu filho caçula para uma cidade estranha, mas após perceber os benefícios que este ensino especializado traria a seu filho decidiu leva-lo para estudar na instituição. O Instituto Real dos Jovens Cegos foi a primeira escola para cegos no mundo, fundada em 1784 por Valentin Haüy, com fundos doados pelo Rei. Nesta escola os alunos tinham acesso à leitura através de um experimento Haüy, uma das inúmeras tentativas de desenvolver um mecanismo de leitura e escrita que antecedeu o Sistema Braille, este

método era baseado na representação dos caracteres comuns com linhas em alto-relevo, e apesar de possibilitar a leitura aos alunos, não permitia a escrita individual por estes.

Apesar das condições de ensino não serem as melhores, com instalações inadequadas e métodos como punições físicas e isolamentos Braille era um aluno dedicado, participava das aulas de recreação, dedicava-se principalmente à música clássica, o que fez com que se tornando um grande pianista.

Ainda estudante Braille teve conhecimento de um invento do oficial do exército francês Charles Barbier que se baseava em doze sinais, o sistema nomeado de “escrita noturna” era baseado em linhas e pontos em alto relevo escrito em um papel duro, que representavam as sílabas da língua francesa. O invento não teve êxito para seu propósito, que era auxiliar na comunicação noturna entre os oficiais durante a campanha de guerra. O oficial levou este experimento ao Instituto Real dos Jovens Cegos para testá-lo com os alunos, e o método, apesar de ter sido classificado como complicado, foi adotado como método auxiliar de ensino da instituição.

Braille foi encontrar com Barbier para saber mais sobre o mecanismo de criação de seu sistema. Barbier explicou que utilizava uma ferramenta pontiaguda e com a ajuda de uma régua, desenhava símbolos no papel e cada um possuía um significado diferente. Braille aprendeu o alfabeto de Barbier, porém sentia falta de alguns elementos gráficos. Para ele o sistema era falho, dizia que o método:

Não permitia conhecimento de ortografia, pois os sinais representavam somente sons; não havia símbolos para pontuação, acentos, números, símbolos matemáticos e notação musical; e, principalmente, a complexidade de combinações tornava a leitura difícil e lenta. (LUCY 1978).

Devido a essa carência de elementos sentida no método de Barbier, Braille propôs melhoras no sistema que foram apresentadas a Barbier que reconheceu o mérito da proposta apresentada, mas não viu necessidade de mudanças em seu método.

Após o encontro com Barbier, Braille começou a desenvolver seu próprio método. O princípio da percepção tátil do invento de Barbier serviu de base para o Sistema Braille, sendo este difere em vários outros pontos do sistema que o inspirou, principalmente na existência de símbolos e pontuações.

Após muitas experiências, em 1826, aos 16 anos, desenvolveu um sistema em relevo semelhante ao usado hoje em dia, com 63 combinações representando as letras do alfabeto,

acentuação, pontuação e símbolos matemáticos, e recebe autorização do diretor para testar seu método com alguns alunos do Instituto.

Em 1827 Braille escreve o livro “Gramática das Gramáticas” em braille e em 1828 aplica seu método à notação musical.

Na primeira edição de seu livro “Método de Palavras Escritas, Músicas e Canções” faz uma referência à Barbier no prefácio: “Se nós temos vantagens de nosso método sobre o seu, devemos dizer em sua honra, que seu método deu-nos a primeira idéia sobre o nosso próprio” (LUCY 1978).

Em 1829 Braille vira professor do Instituto ensinando gramática, matemática e geografia, e é autorizado a ensinar seu método aos alunos.

Apesar de todo seu trabalho e pesquisa para aperfeiçoar seu método, o que ainda vigorava no Instituto era o método de letras em relevo de Valentin Haüy, que alguns conservadores se recusavam a abandonar. Em 1840 houve uma tentativa de oficialização do método Braille, mas devido uma mudança de diretoria do instituto essa oficialização não foi concretizada, pois o novo diretor, Dr. Dufau, alegava que o método isolava os cegos. Em 1843 Dr. Dufau, com um novo pensamento, resolveu aceitar o método de Louis Braille, e na cerimônia de inauguração do novo prédio do Instituto o método Braille foi aceito.

Braille, que estava com a saúde debilitada devido à tuberculose contraída aos 26 anos, teve uma recaída da doença e faleceu em seis de janeiro de 1852. Faleceu antes de ver seu método ser aprovado como oficial para ensino de cegos na França em 1854.

3.2 O sistema Braille

O Sistema Braille utiliza seis pontos em alto relevo dispostos em duas colunas, formando a chamada “cela braille”. Estes pontos são combinados de formas diferentes o que possibilita sessenta e três símbolos diferentes empregados na literatura, matemática, informática e na música.

Após a criação deste método em 1825, Braille continuou suas pesquisas e em 1837 definiu a estrutura básica do sistema. Em 1878 foi estabelecido em um congresso internacional realizado em Paris, que contou com a participação de onze países, que o Sistema Braille seria utilizado mundialmente. Na figura 1, podemos ver o alfabeto Braille atual, com todos os símbolos pertencentes a este. Segundo Bonilha (2010) três compêndios sobre a

notação musicográfica em braille foram posteriormente escritos, um na Inglaterra (1871), outro na Alemanha, (1879) e outro na França (1887).

ALFABETO BRAILLE, PONTUAÇÃO E OUTROS SINAIS

1	•	•	4
2	•	•	5
3	•	•	6

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	w	x	y	z	ç	á	é	í
ó	ú	à	è	ì	ò	û	â	ê	ô
ã	õ	ĩ	ü	,	;	:	.	?	!
...	-	-	-	virgula	ponto e virgula	dois pontos	ponto / apóstrofo	*	&
reticências	hífen	travessão	abre/fecha virgulas altas	abre/fecha aspas	asterisco / itálico				
/		()	[]				
barra obliqua	barra vertical	abre parêntesis curvo	fecha parêntesis curvo	abre parêntesis recto	fecha parêntesis recto				

Figura1: Alfabeto Braille completo. Fonte: <http://www.apadev.org.br/pages/downloads/AlfabetoBraille.pdf>

Como já mencionado anteriormente, escrita braile abrange não só a escrita de letras e símbolos de pontuação utilizados na escrita. Há também a representação de números e símbolos matemáticos, como podemos ver na figura abaixo.

0	⠠	1	⠠	2	⠠	3	⠠	4	⠠
5	⠠	6	⠠	7	⠠	8	⠠	9	⠠
+	⠠	-	⠠	÷	⠠	*	⠠	=	⠠

Figura 2: representação numérica em cela braile. Fonte: <http://www.bac.org.ar/sistemabraile.html>

4. MUSICOGRAFIA BRAILLE.

A musicografia Braille é um dos derivados do sistema Braille, segundo Reily (2004) foi devido à dificuldade que vivenciou em aprender a tocar sem partitura, dependendo da memória auditiva, que motivou Braille a criar signos para a grafia musical.

O sistema é baseado nos mesmos 63 caracteres para representar diversos elementos musicais como notas, pausas, figuras musicais e esta representação, assim como a escrita braille é feita de forma horizontal. O sistema não utiliza clave nem pentagrama, porém há símbolos que represente as claves. Ao decorrer do tempo houve algumas adaptações no sistema Braille, mas desde 1837 ficaram definidas todos os caracteres do sistema, inclusive os encontrados na escrita musical.

Antigamente os estudantes cegos aprendiam a ler música através de um sistema em que a simbologia da notação em tinta era impressa em alto relevo. Esse sistema, evidentemente, impedia que os alunos tivessem uma leitura fluente, assim como dificultava o processo em que eles próprios pudessem escrever música. (BONILHA 2006).

Este sistema de tinta em alto relevo citado por Bonilha exigia notas mais espaçadas e em tamanho maior para que os alunos pudessem perceber as variações, o que fazia com que o material ficasse muito extenso e inviável.

Após anos de estudos, surge o Novo Manual de Musicografia do Subcomitê sobre Musicografia Braille da união Mundial dos Cegos (UMC), unindo os principais manuais publicados e após uma conferência realizada em Saanen, (Suíça), houve a consolidação do trabalho realizado por diversos grupos de vários países em uma série de conferências realizadas em Moscou (1982), Praga (1985), Alemanha (1987) e Suíça (1992), onde finalmente todos os símbolos contidos no manual foram aprovados. Visto que há muitas especificidades desta notação musical, houve a formação de grupos de trabalho distintos, cabendo a cada um, “abordar um dos seguintes tópicos: percussão e notação moderna, órgão e teoria da música, acordeom, e violão”. (BONILHA 2010).

O Brasil possui parceria com a Organização Nacional de Cegos, sediada na Espanha, este intercâmbio de informações possibilitou a tradução do manual para língua portuguesa em 2004, sendo esta uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e transcrito para Braille em 2006.

4.1 Alguns símbolos e elementos musicais.

4.1.1 Notas e pausas.

A partitura Braille se difere da escrita em tinta principalmente por sua escrita horizontal (linear) seguindo a escrita braille padrão. As notas são representadas pelos pontos 1,2,4 e 5 e os valores das notas são representados pelos pontos 3 e 6 da célula braille (figura 2), tendo como referencia a colcheia, fazendo com que altura e o valor da nota sejam sempre associados.

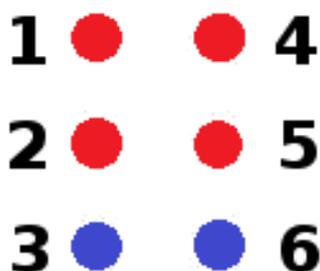


Figura 3: Célula braille demonstrando a representação de notas (vermelho) e figuras musicais (azul). Fonte: desenho da autora.

Por haver apenas dois pontos para representar os valores, algumas figuras possuem os mesmos sinais, como podemos observar na figura 3.

Colcheias - primeira linha braille a partir da quarta cela.	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
Mínimas e fusas – segunda linha braille a partir da quarta cela (acréscimo do ponto 3).	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
Semibreves e semicolcheias - terceira linha braille a partir da quarta cela (acréscimo dos pontos 3 e 6).	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
Semínimas e semifusas - quarta linha braille a partir da quarta cela (acréscimo do ponto 6).	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si

Figura 4: Representação notas e figuras musicais em braille. Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacao_musical_musicografia_DVs.htm.

As notas Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, são representadas respectivamente, pelas letras d, e, f g, h, i e j do alfabeto Braille, como pode se observar nas figuras 4 e 5

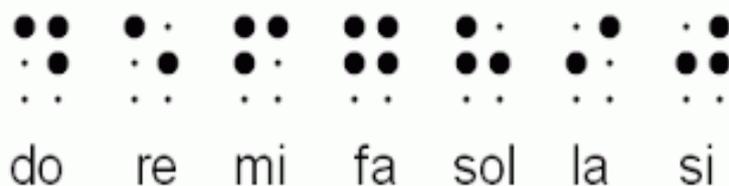


Figura 5: Notas musicais em escrita braille. Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacao_musical_DV.htm

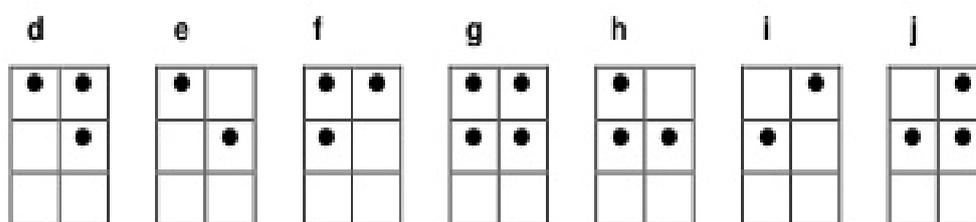


Figura 6: Fragmento do alfabeto braille que representam as notas musicais. Fonte: <http://www.apadev.org.br/pages/downloads/AlfabetoBraille.pdf>

4.1.2 Altura das notas.

Neste sistema não há utilização de claves ou pentagramas, como já foi mencionado anteriormente, e a relação de altura é dada por sinais de oitavas.

Toda nota deve ser implícita ou explicitamente associada a um sinal de oitava, o qual, quando ocorre, deve ser colocado sempre imediatamente antes dela. Não deve, portanto, haver qualquer outro sinal entre o símbolo de oitava e a nota correspondente (BONILHA 2010). Porém nem toda nota é antecedida por um sinal de oitava, algumas regras que estão no Novo Manual Internacional de Musicografia Braille regem esse item, são essas regras:

- a) Se duas notas formam um intervalo de segunda ou terça ascendente ou descendente, a segunda delas não leva sinal de oitava, mesmo se pertencer a uma oitava diferente da nota anterior;
- b) Caso formem um intervalo de quarta ou quinta ascendente ou descendente, a segunda só leva sinal de oitava se pertencer a oitava diferente da primeira;
- c) Caso formem um intervalo de sexta ou maior, a segunda nota sinal de oitava.

Para que o aluno possua êxito na leitura é essencial que este possua conhecimento de intervalos musicais e suas inversões, e conforme o intervalo melódico ente as notas são mais distantes, maior é a dificuldade presente na partitura. Outro ponto a ser destacado é a importância da nota anterior para a leitura da próxima, já que a leitura melódica se baseia em intervalos, assim uma pequena falha na parte faz com que o músico execute a peça toda errada.



Figura 7: Sinais de oitavas encontrados nas partituras. Fonte: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-grafiamusica.htm>.

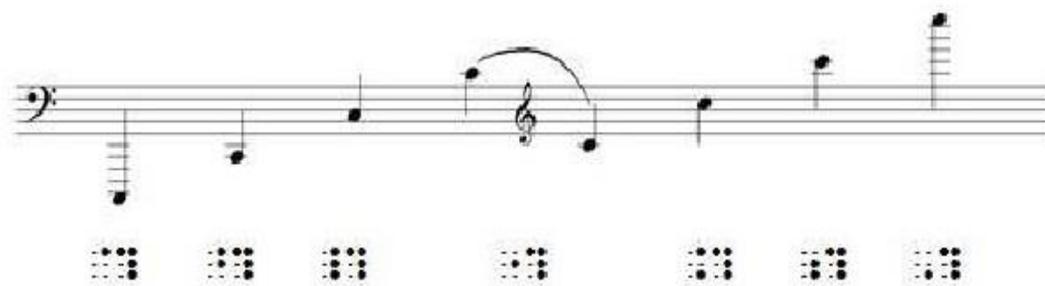


Figura 8: Exemplo de utilização dos sinais de oitava em partituras e sua representação em braille. Fonte: Manual Internacional de Musicografia Braille, p. 26.

4.1.3 Armadura de clave.

Na parte escrita em braille, diferente da escrita em tinta, não aparece armadura de clave indicado quais os acidentes da música, esta possui apenas o número de bemóis ou sustenidos que a parte contém.

Isso indica que o aluno deve possuir o conhecimento prévio das sequências dos acidentes assim como noção de escala e tonalidades para saber qual o tom da música que esta executando.

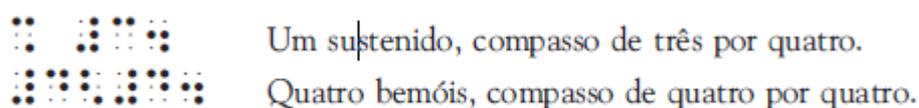


Figura 9: Armadura de clave em braille. Fonte: Manual Internacional de Musicografia Braille, p.30.

4.1.4 Sinais de alteração:

Os sinais de alterações como bemóis, sustenidos e bequadro são colocados, assim como na parte escrita à tinta, anterior a nota, porém há uma diferença, neste caso nota e símbolo podem estar separados por um sinal de oitava. A figura abaixo mostra as representações destes sinais.

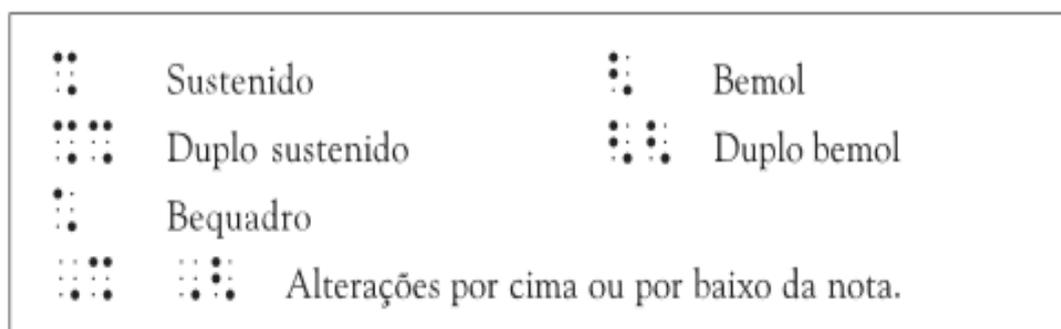


Figura 10: Sinais de alteração. Fonte: Manual Internacional de Musicografia Braille, p.28.

4.1.5 Claves.

Apesar do sistema não utilizar claves para determinar altura de notas, é necessário o conhecimento destes símbolos pelo músico cego. Porém sua escrita é diferente do que encontramos na partitura em tinta. Na musicografia braille a clave aparece somente no início da música, ao menos que ocorra alguma mudança de clave ao decorrer da peça, como costuma ocorrer em alguns instrumentos como violoncelo e fagote.

		Clave de sol na 2ª linha.
		Clave de sol na parte da mão esquerda
		Clave de fá na 4ª linha.
		Clave de fá na parte da mão direita.
		Clave de “dó” na 3ª; clave para viola e para as notas agudas de instrumentos graves.
		Clave de “dó” na 4ª linha; clave para tenor.
		Clave de “sol” com um 8 por cima.
		Clave de “sol” com um 8 por baixo.

Figura 11: Representação em braille das claves. Fonte: Manual Internacional de Musicografia Braille, p.25.

4.2 O Projeto Musibraille.



Software de
Musicografia Braille



Patrocínio :



Figura 12: Emblema programa Musibraille. Fonte: Musibraille Manual de operação versão 1.4.

O Brasil enfrenta grandes problemas em relação ao acesso à musicografia braille. Apesar de a técnica existir desde 1837, como descrito nos tópicos anteriores, o conhecimento dos professores de música sobre esta escrita é muito escasso, assim como o conhecimento desta entre os músicos e os alunos de músicas deficientes visuais do país. Além da imperícia dos profissionais da área musical, outro grande problema é a falta de partituras e métodos teóricos e práticos disponíveis em escrita braille na literatura.

Para facilitar a escrita de partes em braille, e aumentar o acesso à esse material, alguns programas foram desenvolvidos em outros países, porém era uma realidade distante do Brasil já que estes programas possuem tecnologia cara dificultando a importação.

Visando essas dificuldades, tanto de acesso a programas de transcrição de partituras para o braille como ao material já transcrito, foi criado em Brasília o Projeto Musibraille, segundo um de seus criadores, Borges, o propósito do projeto é dar aos músicos cegos, possibilidade de acesso a partituras com escrita tátil, ou seja em braille.

Idealizado por Dolores Tomé e José Antônio Borges. Tomé é uma renomada flautista, formada em Educação Musical e Bacharel em Flauta Transversal, pela Universidade de Brasília, criadora do Clube do Choro, professora da Escola de Música de Brasília, onde coordena o ensino de Musicografia Braille para alunos cegos. É filha do músico cego João Borges e foi com ele que teve o primeiro contato e com o sistema braille. Outro criador do projeto é Borges, este que focou suas pesquisas no desenvolvimento de um software que facilitasse a aprendizagem do deficiente visual, é coordenador do Projeto DOSVOX (projeto operacional para deficientes visuais) do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e autor do sistema Braille Fácil.

O programa que abrange muito mais do que o ensinar música a alunos cegos, possui também um caráter social de inclusão educacional e cultural, dando ao músico a liberdade e autonomia e também a possibilidade de trabalhar em conjunto com outros músicos, cegos ou não, com o apoio tecnológico do software Musibraille.

4.2.1 Objetivos do programa:

O programa tem o objetivo de igualar a aprendizagem da educação musical dos alunos cegos ou de baixa visão aos alunos de visão normal, criando condições pedagógicas para que isto aconteça. O manual do programa Musibraille descreve especificamente quais são os objetivos.

Geral

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.

Específicos

- a) Capacitar professores de educação musical das escolas de nível fundamental e médio para trabalharem com cegos. Desta forma, os alunos cegos que estiverem matriculados em classe regular poderão ter um aproveitamento mais efetivo e uma maior integração.
- b) Propiciar o desenvolvimento da autonomia e elevado incremento na independência do cego músico. O executante teria sua situação melhorada pela possibilidade de transcrição automatizada de textos musicais a partir de papel. O compositor ou arranjador cego também seria beneficiado, na medida em que suas obras puderem ser geradas de forma bimodal (em Braille e em tinta) sendo consumidas também por músicos que não dominem a técnica Braille.
- c) Melhorar e ampliar as oportunidades dos cegos músicos no mercado de trabalho, incluída aí a atividade de ensino de música, em suas múltiplas vertentes. Em outras palavras, inclusão social é importante resultante do projeto.

4.2.2 O software *Musibraile*.

Inserido ao programa Musibraile houve o desenvolvimento do software Musibraile, um programa com tecnologia totalmente brasileira que é a principal ferramenta pedagógica do projeto, e tem como principais características a distribuição gratuita e fácil acesso a sua instalação, afirmando assim sua ideologia de inclusão e acessibilidade.

O programa permite que o músico deficiente visual ou não tenha acesso durante a escrita ou edição, ao mesmo material musical exibindo-o tanto em forma escrita na tela do computador, como em síntese de voz. A transcrição é feita pelo teclado do computador e adota uma digitação compatível ao da máquina de escrever Braille.

Na tela do computador, os pontos que representam a música podem ser editorados e mudados, de forma muito parecida com um texto comum, havendo possibilidade de copiar, colar, remover pedaços, etc. Mas o que é diferencial é que a música em pontos pode ser automaticamente tocada pelo computador (CARVALHO 2010).

Essa possibilidade de ouvir imediatamente o que se escreveu, facilitou o trabalho de compositores e arranjadores e a relação de trabalho do músico cego com aqueles que não são.

Outro fator importante, é a possibilidade de maior divulgação das obras escritas em braille podem ser transcritas em tinta.

Para escrever a música em braille o aluno usa o teclado do computador, a escrita musical segue a lógica do sistema de escrita braille em computadores, e assim como na escrita de textos as notas escritas podem ser editadas utilizando ferramentas como copiar, colar ou recortar um trecho determinado da peça escrita.

Utilizando as letras S, D, F, J, K e L como ponto de partida o aluno baseando-se na cela de seis pontos, e com isso o aluno é capaz de formar as letras ou, como neste caso, notas. Segundo Tomé (TOMÉ *apud* CARVALHO 2010) “É por isso que as teclas F e J sempre apresentam um pequeno relevo, para que os cegos tenham um ponto de referência para se localizar”. O músico também tem a possibilidade de escutar o que escreveu assim que terminou de escrever sua parte, além de poder transcrever para forma de pauta dando a possibilidade ao músico não cego de ler a partitura que foi escrita. O contrário desta transcrição também é possível, o músico pode transcrever em braille a parte escrita em forma gráfica, ou seja em pauta, por outra pessoa, possibilitando o trabalho em equipe de músicos cegos e músicos com visão normal.

Para ter em mãos a partitura em braille é necessário uma impressora específica para este formato, que são equipamentos de alto custo (média de 12 mil reais), mas podem ser encontradas em centros ou escolas especializadas em deficiência visual

Este programa é uma ferramenta de suma importância tanto para músicos cegos como para professores que trabalham com estes. Dentre os diversos benefícios que ele trouxe a esta comunidade podemos destacar:

- Perspectivas educacionais muito melhoradas, nos cursos do ensino fundamental, integrando nas salas de iniciação musical crianças cegas e não cegas.
- Incremento à qualidade do ensino musical convencional para pessoas cegas, na medida em que se torna possível a tradução de partituras com facilidade.
- Possibilidade de geração de partituras táteis com muito mais facilidade, viabilizando que músicos clássicos cegos venham a ser formados.
- Integração de músicos cegos e não cegos, mediado por este software (CARVALHO 2010).

Nas figuras abaixo podemos ver um exemplo da utilização do programa Musibraille mostrando uma partitura escrita a tinta e sua transcrição em braille, respectivamente. Este

exemplo é uma composição de Antônio Borges em homenagem a Tomé que está no site oficial do programa, onde se pode, além de conhecer o programa, ter acesso a partituras em braille, textos sobre a musicografia braille, e também fazer o download do programa.

Dolores em Ré Maior

Copyright © 2003 - Antonio Borges



Figura 13: Partitura escrita em homenagem a Dolores Tomé por Antônio Borges. Fonte:

<http://www.musibraille.com.br/oquee.htm>.

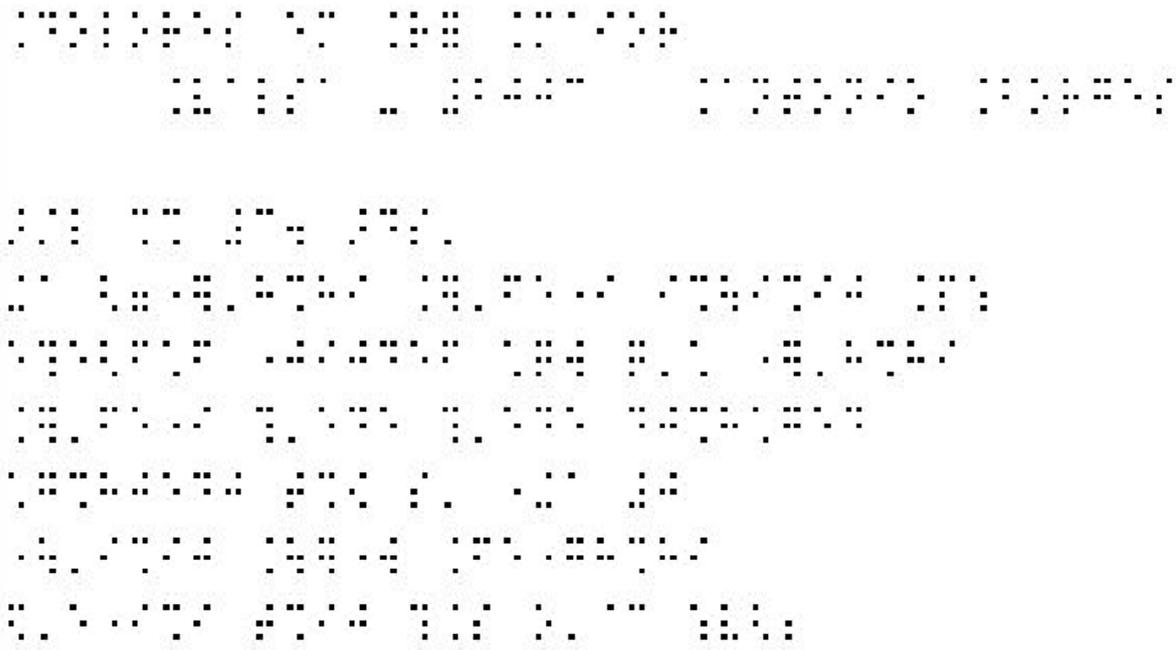


Figura 14: Partitura escrita em homenagem a Dolores Tomé por Antônio Borges em braille. Fonte:

<http://www.musibraille.com.br/oquee.htm>

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, que investiga a educação musical no contexto da educação especial, focando-se no ensino para deficientes visuais, pôde-se relatar a importância desta vivência para este público. A vivência musical vai além de se ouvir notas e melodia, como se acreditava desde a Grécia Antiga a música forma o caráter do homem. Na educação especial a música, assim como as outras ramificações da arte, possui papel de ferramenta de superação dos limites, o que faz desta uma grande aliada no processo de educação.

Sabemos que, após muita luta no Brasil, surgiu a Lei nº 11.789, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, exigindo a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, e foi após o surgimento desta mesma Lei 9.394/96, que oficializou os passos para que as escolas de ensino regular se adequassem para poder atender alunos com necessidades especiais, com isso poderíamos supor que todas as escolas atualmente já estariam realizando um ensino de música eficaz para os alunos do ensino regular, mas não é isso que acontece.

A educação é um direito de todos e a capacitação do professor para que este possa dar um ensino de boa qualidade é se suma importante, independente da área que este professor atue, seja no ensino básico ou em escolas e conservatórios de ensino específico de música. Na disciplina de arte das escolas de educação básica, constatamos que esta qualidade de ensino não é tão presente, pois esta abrange várias áreas: a dança, as artes visuais o teatro e música. Sendo assim, a música, como as outras áreas da arte, tem o conteúdo que é ensinado aos alunos, defasado.

Este, porém, é apenas um dos problemas que temos no ensino musical para deficientes visuais. Se o ensino já é defasado para alunos sem deficiências, quando pensamos nos alunos da educação especial esta perda é mais acentuada.

Atualmente há no Brasil tecnologia disponível para facilitar o acesso do ensino musical aos alunos deficientes visuais. O método de musicografia braille, desenvolvido por Louis Braille, é uma grande ferramenta para que isto aconteça mas são poucos professores que dominam esta técnica, tendo como consequência alunos que não têm acesso à esse conhecimento.

Um dos problemas que dificultam a divulgação do método de musicografia braille é a tradição que ainda teima em vigorar no país de que o aluno de música com deficiência visual só consegue aprender música se decorar a parte, ou como é popularmente conhecido “tocar de

ouvido”. Esta crença de que o deficiente visual não consegue aprender ler partitura se espalhou de forma canônica e modificar este pensamento exige esforço dos profissionais desta área.

Outro grande problema que traz consigo esta falta de conhecimento dos alunos e professores ao método de musicografia braille, é a falta de materiais didáticos disponíveis no Brasil. Desenvolveu-se no país em 2010 o programa Musibraille com o objetivo de tornar mais acessível ao aluno de música deficiente visual o material musical. Mesmo o surgimento de o programa ter sido um grande avanço, já que este é gratuito, de fácil acesso e consegue aproximar aluno, músico, professor, compositor, ou qualquer pessoa que tiver interesse, já que este programa possui recursos que possibilitam ente cambio de informações, ainda há o problema de onde de imprimir este material. Para ter esse material impresso é necessário uma impressora específica encontrada em poucos locais.

O deficiente visual, seja com baixa visão ou cego, possui plena capacidade de aprender a ler e escrever partituras, assim como qualquer outro aluno de música, e este conhecimento é tão essencial para sua formação como para de qualquer outro músico. O mito de que o deficiente visual só consegue tocar aquilo que ele ouve deve ser extinto, e isso só é possível através do conhecimento sobre as tecnologias e ferramentas disponíveis para auxiliar na formação deste aluno. O que falta para diminuir estas barreiras entre o conhecimento do método e o aluno e ter um mediador preparado, sendo este o professor. Uma forma disto acontecer seria inserir o ensino do método de musicografia braile nos cursos de licenciatura, assim como a disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi inserido nos currículos dos cursos superiores de magistério e licenciaturas pelo Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILHA, Fabiana F. G. **“Leitura musical nas pontas dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores”**. 2006. 233f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRITO, Teca A. **“Gesto/ação/pensamento musical: o fazer musical da infância”**- Belo Horizonte – MG 2005.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/60Maria%20Teresa%20_Teca_%20Alencar%20de%20Brito.pdf> Acesso em: 27 ago. 2008.

CARVALHO, Maressa. M. **“O Ensino Específico De Música Para Deficientes Visuais: O Método Musibraille”**. Goiânia, 2010.

Disponível em:

<http://intervox.nce.ufjf.br/musibraille/textos/monografia_maressa_o_metodo_musibraille.pdf> Acesso em: 14 set. 2014.

DIA, Sheila G. **“A Legislação Brasileira Para o Ensino de Artes e de Música 1920 a 1996”**. João Pessoa 2012.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf> Acesso em: 14 maio 2014.

DIA, Sheila G. **“A Política de Ensino Para a Arte no Brasil: A Musicalização na educação Infantil e o Ensino da Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”**.

Maringá, 2010. Disponível em:< http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_sheilla_acosta.pdf> Acessado em 20 de maio de 2014.

FERREIRA, Paulo. R.P **“A música como fatos de inclusão para alunos com deficiência auditiva”**. Brasília 2011

Disponível em: < http://meloteca.com/pdf/musicoterapia/paulo-ferreira_deficiencia-auditiva.pdf > Acesso em: 12 set. 2014.

FONTEERRADA, Marisa T. O. “**De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação**”. 2ª ed. São Paulo. Editora UNESP, Rio de Janeiro FUNART, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Brasília, 1971.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.Htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico de 22 de julho de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em < <http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm> >. Acessado em 02 out. 2014.

LUCY, J. - **Louis Braille: Sua Vida e Seu Sistema.** 2ª ed., Fundação para o Livro do Cego no Brasil - São Paulo, 1978.

QUEIROZ, Luiz R. S. “**Música na Escola: Definições da LDB 9.394/1996 a partir da Lei 11.769/2008**”. – Paraíba 2011.

Disponível em

<http://pesquisamusicaufpb.com.br/images/stories/Documentos/musica_escola/musica_na_escola_luis_ricardo.pdf>. Acesso em 18 maio 2014.

SENA, Sabrynne. S: “**A Musicografia Braille na Formação do Músico Cego**”. Goiânia 2007. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20musicografia%20Braille%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20m%C3%BAsico%20cego%20Sabrynne%E2%80%A6.pdf> Acesso em: 03 maio 2014.

UNIÃO MUNDIAL DOS CEGOS. Subcomitê de Musicografia Braille. **Novo Manual**

Internacional de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Especial, 2004.

WERNECK, Claudia. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** Editora Memnon. São Paulo, 2004