

# **PRÁTICAS COTIDIANAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA: RECOLHENDO PISTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA\***

Christiane Reis Dias V. Assano\*\*

**Resumo:** O que pode ser uma escola de música inclusiva? Como desconstruir práticas de educação musical tão presas ao sentido da visão? Como construir uma prática musical includente que permita aos deficientes visuais criar, ler, interpretar e escrever músicas?

Como professora de música do CETEP Niterói – RJ (FAETEC), tenho refletido sobre estas questões desde o ingresso de alunos com deficiência visual no Curso de Teclado. Neste trabalho, procuro refletir sobre alguns momentos de nossos encontros em que exploramos sons/ruídos, “tiramos músicas de ouvido” e criamos novas músicas, navegando pelas teclas pretas e brancas do teclado. Procuro, também, refletir sobre os conhecimentos construídos por nós, mostrando o confronto de nossas diferentes lógicas e o mergulho profundo que este confronto tem provocado em nossas formas de “ler” o mundo.

**Palavras-chave:** educação musical, educação inclusiva, criação musical.

Como professora de música do Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante de Niterói – RJ, escola pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), deparei-me com grandes desafios desde o ingresso de alunos como Márcio e Almi para o Curso de Teclado. Ambos perderam a visão ainda na adolescência.

A entrada desses alunos provocou, em mim, reflexões não somente sobre novos modos de ensinar e aprender música, mas sobre um tipo de cegueira que vem se ampliando e que, cada vez mais, invade as escolas de música: a cegueira dos ouvidos - daqueles que ouvem, mas não escutam. Como na visão, há também, na escuta, zonas que poderíamos denominar “pontos cegos”, ou melhor, há escutas que, por se limitarem a pontos fixos, se tornam cegas. Este tipo de escuta predomina na sociedade contemporânea. Assim, os sujeitos vêm perdendo a possibilidade de utilizar a escuta como forma importante de “ler o mundo” (FREIRE, 1988). Não fosse isso, o entorno sonoro seria menos ruidoso; as parafernálias barulhentas modernas seriam produzidas de forma a não prejudicar a audição; e as pessoas, sobretudo os jovens, não ouviriam com tanta intensidade suas escolhas musicais em seus pequenos equipamentos reprodutores de áudio. Não fosse isso, a “paisagem sonora”<sup>1</sup> com a qual hoje convivemos seria outra.

Embora a visão não seja o sentido mais importante para a aprendizagem da música, as escolas de música, que deveriam instigar um tipo de escuta que Schafer denomina “pensante”, vêm se limitando ao contato com a partitura, formando o que o músico Hermeto Pascoal chama de “leitores de música”, e não músicos.

Pintores de outros séculos retrataram esse aprisionamento dos olhos. Pinturas de Matisse e Renoir, por exemplo, mostram essa hegemonia da visão na aprendizagem musical. “A lição de piano”, de Henri Matisse, retrata uma criança que, colada à partitura, parece executar uma peça pianística controlada pelo metrônomo. “Duas meninas jovens ao piano”, de Renoir, também mostra os olhos que catam as notas no papel e, ainda, o dedo da pianista que acompanha a leitura atentamente. As duas imagens parecem revelar a preferência pela “música-papel”, como já denunciava o compositor Villa-Lobos (1991).

Na contramão desse movimento se inserem as trajetórias de Márcio e Almi que, por apresentarem deficiência visual num ambiente em que o

olhar é um recurso primordial, provocaram a visão de “outros olhos” e o estabelecimento de atentos ouvidos para a construção de novas práticas de ensinar e aprender música.

### **Navegando nas teclas pretas do teclado**

De olho na partitura, a menina ‘cata’ as teclas do piano, ‘tirando’ uma nova música – mas não é capaz de ‘imaginar’ a música antes de fazer o piano soar; é a partitura que indica a ação motora sobre o instrumento, da qual os sons resultam (PENNA, 1988, p.16)

Essa parece ser a descrição exata da pintura de Renoir, citada anteriormente. Infelizmente, o aprisionamento da visão continua a prevalecer nos espaços escolares.

Questionar a hegemonia da leitura e escrita musicais nas escolas de música significa procurar um tipo outro de prática musical, que permita que os alunos criem, interpretem, descubram, brinquem com os sons, além, obviamente, do aprendizado da leitura e da escrita musicais. Mas como desconstruir práticas de educação musical tão presas ao sentido da visão e incorporadas por nós, professores e professoras, em nossa formação profissional? Como incluir, como alunos, aqueles que não vêem, que possuem necessidades educacionais especiais? O que pode, então, ser uma escola de música inclusiva?

Com a chegada de Almi e Márcio, me fiz essas perguntas. Sem respostas, procurei pistas em minha própria formação, lembrando-me de um estágio, realizado ainda na Licenciatura, no Curso de Iniciação Musical da Escola de Música da UFRJ, em 1995. Entretanto, se o estágio supervisionado poderia ter se constituído como uma rica experiência para indicar rotas para o trabalho a ser realizado com Márcio e Almi, a sensação de que o então professor da turma encontrava-se tão perdido quanto eu era permanente. Como eu, o professor não tinha nenhum tipo de orientação para direcionar seu trabalho, tendo, também, que construir seus próprios caminhos.

Foi no confronto de nossas diferentes lógicas que algumas intuições sobre como ensinar música foram surgindo, embora eu possa hoje afirmar

que mais aprendi do que ensinei. Foi navegando nas teclas pretas que comecei a travar o primeiro contato entre Márcio e Almi e o teclado. Isso se deu por uma simples razão: o teclado possui teclas brancas e, sobre elas, teclas pretas (agrupadas em duplas e trios, respectivamente). Trabalhando a partir dessas teclas, Almi e Márcio puderam conhecer as notas musicais.

No constante exercício de escutar atentamente, os sons e o tato eram nossos grandes aliados para que pudéssemos nos aventurar na criação de músicas, bem como no chamado “tirar de ouvido” - uma prática desvalorizada e mal-vista dentro das escolas de música, embora a percepção musical seja exigida nos ditados e leituras rítmicas e melódicas, no reconhecimento auditivo de acordes, escalas e intervalos musicais, entre outras questões.

Era preciso sentir o teclado, escutar seus sons agudos e graves atentamente, fazendo dos dedos uma pequena embarcação que poderia navegar naquele imenso mar de teclas com suas diversas “ondulações”, pois a diferença de nível entre as teclas pretas e brancas poderiam facilitar a localização espacial dos alunos. Assim fizemos para reconhecer em que mares navegávamos. O cluster, forma de tocar muito utilizada pelo compositor norte-americano Henry Cowell, na qual o músico pode utilizar punhos, antebraços ou pulsos para tocar blocos sonoros (GRIFFITHS, 1994), também foi utilizado por nós para produzir e reconhecer os sons.

Era preciso explorar as diferentes alturas sonoras, realizar subidas e descidas possíveis dentro desse novo mar em que entrávamos sem bússola. Também as notas musicais foram por nós encontradas: toquei-as no teclado para que pudessem cantá-las e ouvi-las. Todas as sete notas foram facilmente encontradas no teclado devido às teclas pretas que os alunos já conheciam. Naquele momento, percebi que seguir a intuição que tivera sobre a localização espacial por meio das teclas pretas havia sido uma decisão acertada.

Após muitas experimentações no teclado, era a hora de criar pequenos trechos. Como o compositor Stravinsky (1996), acredito que é importante formar “inventores de música”. Márcio criou alguns trechos que foram tomando forma de frases que se completavam para formar uma peça musical. Então, surgiu a necessidade de registrar a nova música, para que pudéssemos lembrá-la na aula seguinte.

Ao pedir a Márcio que registrasse a partitura, sentia que minha embarcação se encontrava à deriva. Márcio rapidamente anotava em Braille a sua música – idéia sua, pois não determinei como ele deveria registrar. Agora, era eu quem “não poderia ver”, simplesmente porque não compreendia o que ele escrevia. Márcio explicava-me, então, que inventara a seguinte forma de escrever aquela música: para cada oitava, utilizava uma fração. Dessa forma, a primeira oitava seria representada com a fração  $1/8$ , a segunda,  $2/8$ , e assim por diante. Já as teclas pretas escolhidas seriam representadas por um número. Como cada oitava possui cinco teclas pretas (escala pentatônica), Márcio decidiu utilizar os números após indicar a oitava desejada.

Conversando sobre partituras, propus a Márcio que escrevesse, também, sua música sob outras formas: uma forma em que nós dois pudéssemos compreender.

Mas como continuar a navegar sem bússola? Que caminho escolher sem o auxílio de um mapa? Por que eu, que condenava a chamada “música-papel”, preocupava-me tanto com o registro? Simplesmente porque com um registro Márcio e Almi poderiam trocar suas criações. Esta era uma forte razão.

### **Por que não uma partitura com texturas variadas?**

Recupero algumas notas de meu “diário de bordo” para relatar o processo de construção da partitura de texturas: embora soubesse da existência, mesmo sem conhecer, da linguagem musical em Braille, não havia tempo para ir até o Instituto Benjamin Constant, muito menos para conhecer essa nova linguagem profundamente. O desafio de ensinar música de uma outra forma colocava-se ali, à minha frente. As soluções tinham de aparecer rapidamente.

Registros com diferentes texturas: o tato continuaria a ser nosso grande aliado na hora do registro, embora não me esquecia que escutar o que fazíamos era prioridade. Não havia areia nem barbante em minha casa. Sentei-me ao computador e desenhei algumas tabelas bem grandes de sete colunas compridas, as quais representavam as teclas brancas de uma oitava. E as teclas pretas, como destacá-las? Tinha

algumas fichas de papelão em casa que cortei em pequenos pedaços para que Márcio pudesse identificar as teclas pretas. Colei os cinco pedaços de cada oitava. Para identificar as notas que seriam tocadas com outra textura, fiz algumas bolinhas de papel, as quais colei sobre as teclas pretas feitas em papelão. Para indicar o retorno de algumas notas, usei palito de dente. E, finalmente, para indicar a ordem da leitura, usei grampeador, marcando o lado direito ou esquerdo, conforme a música necessitasse.

Escrever essa partitura era mais do que simplesmente criar uma nova forma de registrar a música, era criar uma partitura onde, por um momento, eu teria de sair da minha lógica para entrar numa outra, onde eu teria de me colocar, por um momento, no lugar do outro.

Durante nosso encontro, pedi que Márcio tocasse, sentisse a partitura e, aos poucos, mostrava-lhe as diferentes texturas nela existentes. Construimos uma “legenda” com essa conversa inicial. Márcio não só pôde interpretar a música, como também, duas semanas depois, completou a minha partitura. Disse-me ele que, na hora de tocar, não utilizou uma única oitava, pois eu não havia indicado isso na partitura. Foi, então, que ele me sugeriu que, na próxima partitura, colocássemos as frações que ele havia inventado para identificar as oitavas.

Mas a pergunta de um navegador perdido retornava: como deveria prosseguir nessa viagem? Foi Márcio quem me mostrou a latitude mais aproximada. Falava ele sobre dois alunos que tinham aula de teclado após a sua, pois algumas vezes chegou a permanecer na aula desses alunos, que eram irmãos. Márcio falava das músicas que Walquíria e Vanderson tocavam, do reconhecimento de algumas músicas interpretadas por eles, do desejo de tocar um dia aquelas músicas...

### **Por que não tocarmos uma música já conhecida?**

Da mesma forma que nunca aprendi a “tirar uma música de ouvido” pois, como Penna (1994) relata em uma das cenas musicais cotidianas das escolas de música que descreve, esse tipo de

conhecimento é excluído da escola, não é visto como saber; da mesma forma que “aprendi a ensinar” a tirar de ouvido na minha prática como professora, poderia aprender a utilizar os ouvidos de Márcio. Começamos com “Cai, cai balão”. Íamos rascunhando em nossos ouvidos alguns trechos e, na medida em que cantávamos, íamos percebendo se o som subia ou descia, até que pudéssemos realizar o mesmo movimento no teclado. Apenas orientava Márcio no dedilhado a ser utilizado. E nessa construção coletiva, percebi que, mesmo sem bússola, poderia encontrar algumas rotas.

Quando Almi se inscreveu no curso de teclado, eu já tinha navegado por alguns mares distantes. Entretanto, surgia uma nova dificuldade: Almi não conhecia o Braille. Lembrava-se apenas das letras do alfabeto que aprendera na infância, antes de perder a visão.

Apesar de navegar por algumas rotas conhecidas com Márcio, como o reconhecimento das alturas e a localização espacial no teclado, a história com Almi teve outros rumos. Almi era locutor de uma rádio evangélica e compositor de músicas religiosas que já estavam lançadas em CD. Por essas razões, sua vivência musical, sua curiosidade em relação ao conhecimento musical mais aprofundado vinha se dando antes mesmo de seu ingresso na escola. Ao utilizarmos o ouvido como referência, pude notar que Almi desenvolvia o reconhecimento das alturas sonoras por meio de seu contato com a música evangélica. Se para tirar de ouvido é importante este reconhecimento, Almi já tinha caminhado neste trajeto bem mais que Márcio, que ainda vinha resolvendo algumas questões de afinação.

Embora Almi também tenha trabalhado na invenção de músicas com a escala pentatônica, ele solicitava um andar mais apressado em relação às músicas que conhecia. Tirar de ouvido “Cai, cai balão”, após algumas orientações a respeito da primeira tecla a ser tocada (sol) e de algumas informações a respeito do dedilhado (4<sup>o</sup> dedo no sol), foi algo desafiador e muito “fácil” para Almi. Sua escuta musical encontrava-se bastante desenvolvida. No entanto, as dificuldades com Almi eram outras: em primeiro lugar, Almi tinha uma preocupação acentuada em relação ao seu nível de conhecimento e à comparação deste nível com outros alunos. Também é importante ressaltar que a sua imagem de escola era ainda de uma escola muito tradicional, em

que o professor tem de dar tudo pronto para o aluno. Embora tivéssemos o hábito de gravar nossas aulas em fita cassete como um aide-mémoire, para Almi era preciso mais: na primeira aula, levou sua esposa, a fim de que ela pudesse realizar um registro escrito sobre nosso encontro. Expliquei que, embora fosse um prazer ter sua esposa por lá, gostaria que ele pudesse criar sua independência em relação à escrita (algo que Márcio já desenvolvera há mais tempo). Essa situação de dependência também se revelou quando pedi a Almi que registrasse, da forma que achasse mais interessante, as músicas que vinha tirando de ouvido como “Cai, cai balão” e “Parabéns pra você”.

A primeira partitura trazida foi uma colagem feita com lâ vermelha, em que Almi criou uma legenda (com a ajuda da esposa) para cada nota. Penso que fui dura com Almi ao dizer-lhe que, apesar de ter gostado da idéia, achava ruim o fato de que ele dependesse de alguém para colar seu trabalho. Disse a ele que gostaria que ele pudesse realizar sua própria partitura sozinho. Embora tenha sido rigorosa, a reação de Almi foi surpreendente. Na aula seguinte, ele me agradeceu por ter sido dura, pois sentiu-se capaz de criar sozinho. Penso que minha rigidez deu a Almi segurança e um pouco mais de independência. Almi trouxe para mim uma colagem feita por ele próprio, com papelão, e explicou o porquê da criação de determinados símbolos para cada nota. Sua legenda ficou assim:

A nota lá tinha uma forma retangular, pois a palavra retangular tem a sílaba “lá” e, colocada em posição vertical, lembra o formato da letra “L”. O dó era um quadrado, pois era, também, a última sílaba daquela palavra. O ré era representado por um retângulo, mas colocado horizontalmente, pois a palavra retângulo começa com “re”. O mi era uma bandeira colocada de cabeça para baixo, pois a forma da bandeirinha lembra a letra “m” escrita de cabeça para baixo. A nota sol era redonda como o Sol. Já o si (nota utilizada somente em “Parabéns pra você”) era representado por um semi-círculo, que lembrava a Almi o som “si”, como em círculo. No caso de Parabéns, em que a tonalidade de Fá Maior exigia um bemol na nota si, Almi colocou um balão para indicar que a nota seria alterada. Ainda, tracinhos colocados acima da nota indicavam o número de vezes que ela deveria ser tocada. Restava, ainda, a nota fá. Então, questionei Almi por que o



fã era um triângulo. Sua resposta foi sensível, forçando-me também a ler o mundo de outra forma, a apreciar a beleza de outras coisas por meio da textura e do tato. Almi, com muita naturalidade, respondeu: “O fã simplesmente teve que ser o triângulo. Eu ia perder o triângulo? Um símbolo fácil e bonito?”

Sua forma de apreciar a beleza das coisas, mais uma vez, foi, para mim, uma lição de vida.

Outras formas de registro foram criadas por Almi. Contou-me ele que passara horas num armarinho escolhendo miçangas para representar novos símbolos na partitura de “Parabéns pra você”. O sol continuaria em formato redondo como o astro-rei; o si seria um círculo aberto com a indicação do bemol ainda em formato de balão; o fã, uma grande folha, pois a letra “f” o faria assim lembrar da nota; o mi, uma outra folha, que segundo Almi, por ser “mínima”, lembraria o mi; o dó foi representado por algo que se assemelhava a um cubo, em cujas faces, vemos um quadrado; o ré diferenciava-se do cubo, não por ser um retângulo, mas por ser um quadrado diferente, em forma de flor; e, finalmente, o lá seria uma estrela, como indicaria a última sílaba da palavra. O material colocado como fundo, o pano, foi fruto de uma discussão com Almi em relação à dificuldade de colar as miçangas no papel. Sugeri que utilizasse tecido, pois poderia usar a agulha para pregar o material.

Ante a possibilidade de exibição pública de sua partitura, Almi pediu-me que, ao mostrar às pessoas seu trabalho, eu não me esquecesse de dizer-lhes que não se preocupassem com a beleza da partitura, mas com as sensações que cada um experimentaria ao tocá-la. Dizia ele que, embora não pudesse ver, podia sentir a partitura e que, portanto, gostaria que as pessoas fizessem o mesmo.

É interessante notar que, quando mostro as partituras às pessoas, a primeira reação é ficar somente olhando. Há um medo do toque que parece resumir bem o que vivemos na contemporaneidade. É o paradoxo do excesso no uso da visão convivendo com uma espécie de cegueira geral que domina homens e mulheres nesse início de século.

Nossos sentidos estão se atrofiando? E a escuta, como vem se desenvolvendo, num mundo cada vez mais aprisionado ao sentido da visão?

Pode ser que estejamos ainda com dificuldade de nos liberarmos desse aprisionamento. Em minha prática cotidiana, a escuta ainda é o

ênfoque principal, sendo o registro apenas uma forma de possibilitar a troca de composições entre os alunos. Com as partituras de Almi e Márcio pudemos realizar essa troca, fazendo com que Márcio pudesse tocar a partitura produzida por Almi.

Escutar é essencial, não somente para esses alunos, mas para qualquer aluno que queira desenvolver-se musicalmente. Se a questão da escuta tem sido repensada por mim com a prática cotidiana na escola em que trabalho, é importante ressaltar o quanto esses alunos me ensinaram sobre outros sentidos. O tato foi de suma importância em nosso trabalho.

### **Coda**

Este registro é apenas uma pequena parte das pistas que recolhi durante os encontros com Márcio e Almi. A intenção é compartilhar as dificuldades e rotas que escolhi para navegar com outros professores. Meu desejo é que essas pistas possam, também, alcançar outros lugares e espaços, a fim de que a escola possa aprender a “tocar” o outro, sem deixar de vê-lo em sua complexidade.

Hoje, morando em outra cidade, tomo fôlego para inscrever-me em um curso de Musicografia Braille, não para ignorar o já vivido, mas para acrescentar em minha experiência outras formas de lidar com o ensino musical.

Embora ainda haja muitas histórias cotidianas sobre a minha relação de professora e pesquisadora com Márcio e Almi, embora a cada dia eu tenha aprendido muitas lições com estes alunos, gostaria de reafirmar o quanto rico foi compartilhar as possibilidades de ler o mundo de outras formas. O trabalho de teclado com eles só foi possível porque tivemos o diálogo como grande aliado, o que permitiu que, do embate de lógicas, pudessem surgir alguns caminhos possíveis.

Almi e Márcio foram, para mim, mais do que alunos de uma professora que investigava e refletia sobre sua própria prática. Como no filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, em que a personagem vivida por Robin Williams instigava seus alunos a subir nas mesas para destruir as certezas que deixavam cegos os homens, e a olhar de outros pontos de vista, penso que estes dois alunos forçaram-me a subir, inúmeras vezes, nas mesas da escola, fazendo-me questionar a importância de uma escola inclusiva, a precariedade de minha

formação e as formas hegemônicas de ler o mundo adotadas pelas escolas de música.

Almi e Márcio ensinaram-me a “ler o mundo” pela música de uma forma diferente.

Recebido em out/2005 e aceito em nov/2005.

## Notas

\* Uma primeira versão deste texto foi apresentada, de forma mais concisa, no Simpósio Internacional “Crise da Razão e da Política na Formação Docente”, na Universidade Federal Fluminense, em setembro de 2001.

\*\* Doutoranda em Música pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Professora licenciada da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Atualmente leciona na Escola de Música de Brasília-DF.

<sup>1</sup> “Paisagem sonora” é um conceito cunhado pelo compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Trata-se de um neologismo criado a partir dos termos *landscape* (paisagem) e *sound* (som) que se refere a qualquer espécie de meio acústico.

## Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna - de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. **Educação Musical**. São Paulo: Atravez, n. 4/5, 1994, p. 15-29.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em seis lições**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VILLA-LOBOS. Educação Musical. **Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, MEC: Museu Villa-Lobos, 1991.

**Abstract:** What could be an inclusive music school? How could we deconstruct the practices of musical education so imprisoned to the sense of sight? How could we build musical practice that could permit visual deficient people to create, read, interpret and write music? As a music teacher at CETEP (FAETEC), in Niterói-RJ, I have been thinking about these issues since the admission of visual deficient pupils in the Course of Keyboard. In this paper, I try to reflect on some moments of our meetings where we had explored sounds/noises, we had played music by ear, and we had created new songs, “sailing” through the black and white keys of the keyboard. I also intend to reflect on the knowledge we had built together, showing the confrontation of our different logics, and the deep dive that this confrontation has been provoking in our manners to “read” the world.

**Keywords:** musical education, inclusive education, musical creation.