

XXIV Congresso Nacional da ABEM

Campo Grande, MS - 11 a 14 de novembro de 2019

Musicografia Braille como recurso para a Compreensão Musical

Vinícius Alves Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Pequenomusico1331@gmail.com

Resumo: Nos limites deste texto, apresentamos uma revisão bibliográfica de livros, teses e documentos oficiais com objetivo de sustentar uma pesquisa de graduação, em andamento, com a finalidade de compreender a importância da Musicografia Braille no ensino do aluno cego ou com deficiência visual e o seu papel na compreensão musical deste público específico e foram utilizados os descritores: educação musical, musicografia braille, educação especial. Para tanto, foram investigadas as produções relacionadas ao desenvolvimento de técnicas de ensino da música para alunos com deficiência visual. Particularmente, nosso interesse é na prática do ensino musical por intermédio da Musicografia Braille e tecnologias empregadas para a formação e prática musical, assim como o desenvolvimento cognitivo deste público de maneira a compreender como acontece sua compreensão musical. Os resultados parciais encontrados mostraram que são poucas as pesquisas e textos produzidos sobre o tema, ainda que quando analisadas as três áreas do conhecimento em sua singularidade. Apesar disso, foi possível estabelecer um diálogo teórico e conceitual com a bibliografia encontrada e o tema proposto para desenvolvimento de investigação. Entendemos que a discussão sobre o tema – o ensino da música para alunos com deficiência visual no ensino comum¹ – ainda é muito recente no meio acadêmico, embora haja pesquisas isoladas em cada uma das áreas consideradas neste estudo. Nesse sentido, foi possível constatar que já existem profissionais e pesquisadores que se atentaram para o tema e suas possibilidades de futuros desdobramentos, na busca de alavancar as discussões com futuros educadores e pesquisadores.

Palavras-chave: Educação Musical, Musicografia Braille, Cognição Musical

¹Trata-se da “escola para todos”, apontada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, subsidiada pela portaria do MEC nº 1793/1994 e consolidada na LDB em seu art.59, em contraste com “Instituições Especializadas com atuação exclusiva em educação especial”, art.60 da LDB.

Notas Introdutórias:

Com as políticas de inclusão escolar atuais, já se pode notar mudanças significativas no contexto socioeducacional envolvendo estudantes com deficiências, oportunizando-lhes possibilidades de participação e integração social. Isso está sendo possível através da educação e de políticas de inclusão desenvolvidas no decorrer dos anos. Documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), formalizaram o processo de inclusão no ambiente escolar. Assim sendo, não podemos deixar de discutir essa inclusão no meio artístico, mais precisamente no meio da educação musical.

Deste modo, propusemos a interlocução de três temas: Educação Musical Especial, Musicografia Braille e Cognição Musical, com a prerrogativa de fazer um levantamento bibliográfico com a finalidade de investigar as relações existentes entre essas áreas de pesquisa. Ao refletir sobre o processo de Compreensão Musical, pensamos que o mesmo envolve o momento de educação musical formal e, assim, a musicalização por meio da Musicografia Braille tem um papel importante. Desta forma, consideraremos a Compreensão Musical como “o entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical” (FRANÇA, 2000, p. 52) que se revela por meio do fazer musical.

A revisão de literatura que realizamos teve por objetivo sustentar uma pesquisa de graduação que está em andamento e busca compreender a importância da Musicografia Braille no ensino da música para o aluno cego ou com deficiência visual e o seu papel no desenvolvimento cognitivo deste público específico.

Os dados foram coletados através de buscas em bases de dados, banco de teses e dissertações de instituições acadêmicas, periódicos e anais de eventos acadêmicos, nas três áreas mencionadas, através da combinação dos seguintes descritores: música, inclusão, escolarização, cognição, musicografia braile. Em um segundo momento, tendo selecionado todos os textos encontrados, foi realizada uma revisão dessa bibliografia de maneira a

compreender as abordagens teóricas e práticas existentes sobre o ensino de música para pessoas com deficiência visual /cegueira no âmbito do ensino comum.

Educação Especial e Educação Musical

A proposta de inclusão escolar vem ao encontro dos paradigmas existentes na história da educação especial no país, pois vai de encontro as práticas excludentes, tanto no âmbito escolar quanto no social. Deste modo, as instituições de ensino têm como papel introduzir técnicas e metodologias que possibilitem aos educandos um atendimento que seja capaz de respeitar suas características e formas de aprendizagem. Ou seja, a educação inclusiva “(...) avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.5).

As novas metodologias e técnicas de ensino possibilitam o processo de aprendizagem e adaptação escolar destes alunos, até então excluídos da escolarização formal. O foco muda, não sendo mais direcionado à deficiência intrínseca do indivíduo, mas às condições do meio em proporcionar os recursos necessários para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. E como aponta Páez (2001), atender a diversidade é atender aos alunos com deficiência, mas também todas as outras diversidades que se apresentam cotidianamente na sociedade.

E, com a diversidade presente nas escolas regulares do ensino comum (inclusão de um novo público nas escolas) os profissionais docentes não devem manter-se estáticos, mas procurar diversificar suas práticas e estratégias para atender a essa nova demanda. A formação do educador não se encerra com a conclusão do curso superior, mas continua no decorrer do trabalho realizado na escola. Tal formação continuada deverá considerar, segundo De Jesus e Effgen (2012, p.17), “as diferentes situações que constituem o ato educativo, análise das práticas docentes e a criação de espaços para a discussão coletiva” para criar na escola a certeza de encontrar possíveis soluções.

Assim, concordamos com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Entretanto, discussões sobre inclusão escolar no âmbito da comunidade relacionada a pessoas com deficiência, são cercadas por discursos que mostram o despreparo das instituições educacionais como elemento gerador de resistência e descrédito por parte de pais e alunos que não têm suas necessidades atendidas de acordo com o esperado (PIMENTEL, 2012).

As adaptações de conteúdo e metodológicas são importantes para promover o desenvolvimento educacional dos alunos. Assim, deve partir do educador a iniciativa em usar recursos que promovam uma melhor organização do espaço no qual irá ministrar as aulas de música, a disposição dos instrumentos no ambiente, a confecção ou adaptação de instrumentos para viabilizar a segurança e o desenvolvimento do aluno, bem como o uso de metodologias específicas, que alcancem e/ou privilegiem as especificidades do alunado pois, como afirma (LOURO, 2012), as adaptações curriculares são importantes para que a aprendizagem seja por equivalência, e se obtenha um melhor aproveitamento dentro do ambiente escolar.

Para tanto, faz-se necessário que o educador musical tenha um conhecimento prévio das deficiências que encontrará em seu ambiente de trabalho com a existência de um novo público, estabelecendo relações com os alunos para que possa estimulá-los ao máximo em suas capacidades, buscando ações interdisciplinares a fim de que seja viabilizado o processo de ensino-aprendizagem.

Repensar o fazer musical é fundamental no desenvolvimento do trabalho do educador em relação ao aluno com deficiências. Não deixando de lado o propósito estético, a exigência pedagógica ou a realização artística, mas antes, se terá consciência e apropriar-se-á

das inúmeras possibilidades dentro do universo musical, respeitando as limitações físicas, cognitivas e sensoriais de cada aluno (LOURO, 2012).

Tanto no processo de musicalização quanto na prática instrumental, o profissional deve buscar recursos e estratégias adequadas para atender as especificidades de cada aluno em sua possibilidade. Por esse motivo é que a educação continuada se faz importante, para fomentar as discussões e pesquisas para a atuação contínua dentro do ambiente escolar. Bray (1998) e Louro (2003) defendem uma formação adequada do professor e de uma atuação comprometida com os princípios éticos e inclusivos, que valorize a todos os alunos e os estimulem em seu desenvolvimento e aprendizagem musical. Contudo, vale observar que o aprendizado musical não está vinculado somente à execução instrumental, mas também se relaciona com o canto, regência e composição.

Neste contexto, a Musicografia Braille se apresenta como uma ferramenta oportuna para professores e alunos cegos ou com deficiência visual, para que possam desenvolver a educação musical. De acordo com Giesteira (2011), especialistas em educação musical apontam a musicografia Braille como a prática educacional mais eficiente e completa para o aprendizado musical para alunos com deficiência visual. Contudo, no Brasil, essa prática educacional ainda é muito tímida, poucos são os educadores brasileiros que fazem uso desta técnica de ensino, dificultando assim o aprendizado da leitura musical por parte dos alunos (SILVA,2010).

O Músico Cego e a Musicografia Braille

A figura do “músico cego” faz parte do imaginário social desde a Antiguidade, atravessando tempos e espaços. Segundo Reily, no seu estudo de representações de cegueira na história da arte, o argumento que sustenta o mito da habilidade musical do cego é o de que a ausência do sentido da visão incrementaria a sensibilidade auditiva, facilitando assim a aprendizagem da música para a pessoa cega (OLIVEIRA e REILY, 2014).

Segundo Reily (2008), as pessoas com deficiência visual apresentam uma formação musical mais tardia do que as pessoas videntes. A autora, ainda aponta alguns fatores que

demonstram essa tardia participação na educação musical, tais como: a supervalorização da propensão inata do cego para a música, as condições socioeconômicas desfavoráveis dos familiares e a *falta de capacitação de professores* (grifo nosso) que possam promover a educação musical a esse público em específico (BONILHA, 2010).

As relações entre a música e a cegueira proporcionam reflexões sobre como se dá o processo de desenvolvimento da “mente musical” e sobre como os processos cognitivos responsáveis pela compreensão musical e a performance dos músicos nas práticas musicais. Assim, a peculiaridade com que os deficientes visuais se relacionam com a música fornece subsídios ao estudo realizado pela Cognição Musical, no campo da percepção musical e à compreensão de mecanismos que se relacionam à memória musical e ao seu reconhecimento de padrões sonoros (BONILHA, 2010).

A notação musical em braile, também denominada musicografia braile, consiste no sistema de leitura e escrita musical convencionada por pessoas com deficiência visual para a prática e a educação musical das mesmas (BONILHA, 2010).

Deste modo, pressupõem-se que o ensino da música por intermédio da Musicografia Braille é importantíssimo para a construção da Educação Musical do músico cego ou com deficiência visual, fazendo com que sua alfabetização, por meio da Notação Braille, se torna mais completa. Contudo, Bonilha (2010) aponta que aos educadores compete o domínio dos mecanismos de leitura e escrita da notação braile. Já aos alunos, o trabalho é mais árduo, pois não é suficiente conhecer todos os códigos musicais em braile e também, ter um aprofundamento a respeito destes códigos.

O alunado precisa conscientizar-se de que o domínio da Musicografia Braille lhe conferirá autonomia de apropriação da peça, sem dependência de terceiros. Mesmo que o aluno utilize de métodos não-convencionais para assimilar partituras ou ainda que ele seja capaz de ouvir uma peça e reproduzi-la, é importante que haja, por parte dele, o conhecimento da Musicografia Braille que é um código universalmente consolidado (BONILHA, 2010).

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial, chamado de cela braile. Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental (BRASIL, 2006).

aprendizagem musical. Assim, a ciência cognitiva é constituída pela colaboração interdisciplinar de muitas áreas do conhecimento, entre elas: a psicologia, a computação, a filosofia e a neurociência (OLIVEIRA, 2014).

A cognição musical é uma área que vêm sendo estudada e aplicada cada vez mais no contexto escolar, nas aulas de música. Segundo Meirelles, Lüders e Stoltz (2014, p.114), “a cognição musical envolve o estudo de como o cérebro humano estabelece conceitos, se relaciona com a música e especificamente com suas formulações verbais”, deste modo, o termo cérebro utilizado pelo autor se refere a mente do indivíduo e não ao órgão; ou busca compreender as diferenças nas experiências musicais das pessoas. Ilari (2009) nos mostra a natureza interdisciplinar da cognição musical, apontando para a relação dos processos mentais com os comportamentos musicais.

Sendo assim, todo o processo de representação interna e as experiências vivenciadas resultaram na formação de uma mente musical. A mente é um “fenômeno situado e incorporado, dinâmico e complexo, e quando estudado, necessita estar conectado com a experiência musical” (OLIVEIRA, 2014). Segundo Oliveira (2014), pode-se perceber que as definições e paradigmas relacionados a mente musical não são compatíveis, em muitos casos, uns com os outros. Entretanto, por viés computacional, a cognição traz consigo essa metáfora da mente como um computador.

Uma das áreas fundamentais e intrínsecas à Cognição Musical, a Neurociência, busca entender e descobrir como o cérebro opera quando o indivíduo realiza atividades musicais. Os avanços tecnológicos auxiliaram no mapeamento das áreas do cérebro que são ativas quando o indivíduo realiza alguma atividade relacionada a música (OLIVEIRA,2014). Isso traz maior credibilidade as pesquisas realizadas, pois comprova de uma maneira concreta as teoria e levantamentos realizados por pesquisadores da cognição.

Pode-se notar que os estudos que relacionam a experiência musical e os aspectos biológicos vem se solidificando cada vez mais. Isso fez com que, segundo Ilari (2005), o interesse por pesquisar o desenvolvimento cognitivo-musical crescesse nos últimos anos. Descobertas nas áreas da neurociência, psicologia do desenvolvimento, educação e psicologia da música aumentaram o interesse acerca do desenvolvimento cognitivo-musical do ser humano.

É incontestável a contribuição da Cognição Musical em investigar e sistematizar os processos sobre a maneira pela qual as pessoas percebem, pensam, compreendem e conhecem música, e portanto, essa disciplina pode fornecer fundamentos para a compreensão de processos de gênese, transmissão e apropriação do fenômeno musical (Santos, 2012, p.84).

Assim, observaremos o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical ampliado por Swanwick (2014), que “descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor” (FRANÇA, 2000, p. 53). Ainda, o autor explica a construção do conhecimento musical de uma maneira cumulativa e cíclica. Desta forma, o educador deverá buscar promover uma descoberta assistida, guiando os esforços da criança e consolidando o desenvolvimento potencial (BARBOSA, 2009). Segundo Swanwick (2014), o desenvolvimento musical válido é aquele que reflete o essencial da atividade musical não limitando-se somente a aspectos isolados, tendo uma continuidade e implica uma interação hierárquica entre os estágios de desenvolvimento. O conhecimento adquirido pelo educando é de forma cumulativo, e não possui uma idade fixa para cada estágio, embora haja idades indicativas.

Esta abordagem é corroborada por Brito (2003, p.53), que traz um aspecto importante quanto a sua perspectiva em relação à música: “música é uma linguagem cujo o conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”. E, Joly (2003, p. 4), afirma que a “música é um fator importante para favorecer o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.” A autora deixa explícitas as características que o educador deve ter para trabalhar essa multidisciplinaridade que são a flexibilidade e estar musicalmente preparado.

Os autores Brito (2003) e Joly (2003) corroboram para que França (2000), ao expor sobre o fazer musical, seja através das “atividades apropriadas e acessíveis ao aluno” (FRANÇA,2000, p.57). Contudo, o fazer musical exposto por França (2000) pode ser comprometido caso o aluno não tenha a compreensão musical sedimentada. Mas, se houver uma compreensão musical sedimentada, o fazer musical do indivíduo faz com que haja um discurso musical claro e objetivo, resultando em uma representação musical sem muitas prejuízos.

Ler uma peça em braille pressupõe que o aluno extraia da partitura todas as informações nela contidas, podendo atribuir um significado a partir do que lê. Isto requer uma capacidade de abstração, a partir da qual o aluno possa organizar as informações presentes na partitura, de modo a apreender, com autonomia, a peça a ser lida (BONILHA,2010, p. 44).

Essa prática de escrita e leitura, faz com que o aluno desenvolva diferentes modos de representação mental. E sendo o educador o instigador do processo, preparar atividade e mecanismos para que o aluno se desenvolva, fará com que tenha uma alfabetização mais completa.

Considerações Finais

Tendo em vista o diálogo das duas áreas do conhecimento, a Cognição Musical e a Educação Musical Especial, as pesquisas realizadas no campo cognitivo fazem com que possamos perceber os motivos do desenvolvimento intelectual e motor do aluno e assim contribuir com os processos de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem que acontece na relação professor e aluno, necessariamente se faz de modo a provocar transformações em ambos. A Cognição Musical, dará suporte teórico e científico para explicar o que acontece no corpo humano, mais especificamente no cérebro, tendo a Neurociência como colaboradora. É importante entender os efeitos da música sobre o indivíduo e compreender a relação da mente humana com a música e a maneira que se dá essa construção. Assim sendo, o estudo da cognição musical permite compreender como a educação musical pode beneficiar o aluno com deficiência.

A Musicografia em Braile é a ferramenta utilizada pelo educador e aluno que viabiliza o processo de construção do conhecimento musical, resultando na representação, compreensão e discurso musical do aluno. Assim, o acesso a essa ferramenta é importante para que haja a inserção do aluno/músico cego ou com deficiência visual nos ambientes escolares e outros campos de atuação da arte música.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa / elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. 106p.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC – 2008;

_____. *Portaria nº 1793 do MEC – 1994;*

BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objeto da educação musical*. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CERQUEIRA, J. B. *Louis Braille: um benfeitor da humanidade*. Instituto Benjamin Constant/MEC. Divisão de pesquisa, Documentação e informação – v.1, n.1 (1995) – Rio de Janeiro: DDI, 1995, ISSN: 1313-6339.

DE JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. *Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FRANÇA, C.C. (2000). Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.1, p. 52-62.

GIESTEIRA, A.C. Escitura musical para invidentes: Louis Braille y la música. *Revista música y educación*, v.85, n1, p. 48-62, 2011.

HURON, D. *Música e mente: fundamentos da musicologia cognitiva*. Tradução: Mauricio Zamith Almeida. Em Pauta, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, 5-47, janeiro a dezembro 2012. ISSN 1984-7491

ILARI, B. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*, trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2009

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: REVISTA ELETRONICA DE MUSICOLOGIA. Vol. IX. Curitiba, Paraná. Out. de 2005.

JOLY, I. Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para o desenvolvimento do indivíduos, 2003. IN: REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO. Vol. 28 – nº 2.

KROLICK, B. (Comp.) *Novo manual internacional de musicografia braille*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=103365. Acesso em: 21 jul. 2019.

LOURO, V. S. A formação docente musical diante da inclusão. In: A MÚSICA NA ESCOLA. Ministério da Cultura e Vale. ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES SÃO PAULO – 2012.

LOURO, V. S. As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso. 2003. *Dissertação Mestrado em Música*, p. 208 – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2003.

MEIRELLES, A.; LURDES, V.; STOLTZ, T. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, p. 110 – 128. v.7 n.1. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM. Curitiba, junho 2014.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. F. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, p. 17–36. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM. Curitiba, Nov 2014.

PÁEZ, A. Interdisciplinar e Transdisciplinar na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: *ESCRITOS DA CRIANÇA*. n. 04, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2 ed, 2001;

PIMENTEL, S. C. *Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos*. Salvador: EDUFBA, 2012.

REILY, L. *Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte*. Cadernos CEDES, Campinas, v.28, n.75, maio/ago. 2008

SANTOS, R. A. N. dos. Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um século. *Música em Perspectiva*, 2012, v.5 n.1, UFPR, Curitiba – PR, março

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVEIRA, L. Partitura em braile para músicos cegos, 2010. Disponível em: <http://blog.brasilacademico.com/2010/09/partitura-em-braile-para-musicos-cegos.html>. Acesso em: 2019.

SOUZA, R. M. V. Particularidade da Musicografia Braille para o Auxílio de Novas Metodologias de Ensino. *Dissertação de Mestrado* – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Música. Campinas, SP. 2014

SWANWICK, K. *Música, mente e educação*; trad. Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte, Autentica editora, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na Educação Especial*. Espanha, 1994.