



LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

O DEFICIENTE VISUAL EM CONTATO COM A MÚSICA

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Médicas

LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

O DEFICIENTE VISUAL EM CONTATO COM A MÚSICA

ORIENTAÇÃO: Profa. Dra. LUCIA HELENA REILY

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP para obtenção de título de Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR
LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA, E ORIENTADO PELA
PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY.

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
MARISTELLA SOARES DOS SANTOS – CRB8/8402
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP

OL4d Oliveira, Leonardo Augusto Cardoso de, 1986-
O deficiente visual em contato com a música /
Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira. -- Campinas, SP
: [s.n.], 2013.

Orientador : Lucia Helena Reily.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Música. 2. Cegueira. 3. Educação especial. I.
Reily, Lucia, 1952-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Blind people in contact with music.

Palavras-chave em inglês:

Music

Blindness

Education, Special

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Lucia Helena Reily [Orientador]

Rita de Cássia Ietto Montilha

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Data da defesa: 13-06-2013

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF. DR. LUCIA HELENA REILY

MEMBROS:

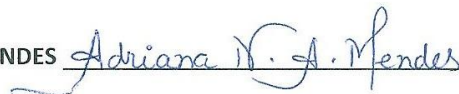
1. PROF. DR. LUCIA HELENA REILY



2. PROF. DR. RITA DE CASSIA IETTO MONTILHA



3. PROF. DR. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAUJO MENDES



Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 13 de junho de 2013

À minha avó

Este trabalho não teria sido concluído sem a ajuda de muitas pessoas e certamente guardo com muito carinho essas pessoas em meu coração e agradeço a elas profundamente por eu poder ter contado com elas.

Minha orientadora, que sempre esteve presente em todos esses anos de muito trabalho e estudo e sempre esteve ao meu lado em momentos que não sabia mais para onde ir e com sua sabedoria me norteou um caminho.

Agradeço aos participantes da pesquisa que me deram os subsídios para poder conhecer um pouco mais sua realidade e me inserir em um universo que é desconhecida por muitos.

Aos meus pais, que não poderiam ser melhores pessoas e me dão forças e suporte para perseguir todos os meus objetivos de vida.

Agradeço a Universidade Estadual de Campinas, que foi essencial em minha formação e me transformou em meus oito anos vinculados à instituição.

Meus amigos, que dão sentido às minhas escolhas de vida e me incentivam a ter prazer naquilo que faço.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Laboratório de Acessibilidade da Universidade de Campinas e ao Centro Cultural Louis Braille e às pessoas que fazem parte dessas instituições e sabem a dificuldade que pessoas cegas ainda enfrentam em suas rotinas e colaboram para facilitar suas vidas.

RESUMO

Diversos estudos documentam a importância da música para a pessoa com deficiência visual como veículo para linguagem comunicativa. No Brasil ainda há poucos estudos sobre música e cegueira, embora haja uma forte tradição cristã de performance musical de cegos pedintes no mundo ocidental. Este estudo, de natureza qualitativa, pretende compreender quais as problemáticas enfrentadas por pessoas cegas que tenham atuação em música como atividade de lazer ou profissional quanto ao acesso à aprendizagem da música. Com base em seus relatos sobre a vivência e formação musical de pessoas cegas, o objetivo foi criar subsídios que possam nortear o preparo de professores de música que atuam com pessoas com deficiência visual. Os participantes do estudo foram adultos com cegueira congênita ou adquirida precocemente que atuam no campo da música profissionalmente ou por lazer. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, procurou-se conhecer suas vivências no campo da música: preferência musical, conhecimento formal em iniciação musical, instrumento ou canto, e interesse em realizar atividades relacionadas ao ensino musical. Os participantes foram indicados por profissionais que trabalham em instituições de Campinas e região que atendem a deficientes visuais e no Centro Cultural Louis Braille de Campinas. Os dados foram analisados por categorização e discutidos a partir da literatura e da realidade do cenário cultural atual. Os resultados apontam para a ausência da iniciação musical na escola e destacam a importância do incentivo da família, da comunidade, e o engajamento do próprio aluno com deficiência visual nos seus processos de formação musical.

PALAVRAS CHAVE: Música – Cegueira – Educação especial.

ABSTRACT

Several studies present evidence on the importance of music in the lives of people with visual impairments as a means of expression and communication. In Brazil, there are still very few studies on music and blindness, despite the strong Christian tradition of musical performance of blind beggars in western cultures. This qualitative study aims to understand issues related to access to music and learning processes experienced by people with blindness for whom music is a significant professional or leisure activity. Based on reports on musical experience and musical development by people who are blind, the objective of this study was to create guidelines that should contribute to prepare music teachers to work with people with visual impairments. The participants of the study were adults with congenital blindness or blindness acquired at an early age who work in the field of music professionally or as an important hobby. Using semi-structured interviews, we sought to understand their experiences in the field of music: their musical preferences, their formal understanding in music initiation, instrument or singing, and their interest in becoming involved in teaching music. The participants were indicated by professionals that work in institutions in Campinas and surrounding cities that work with people with visual impairments, as well as the Centro Cultural Louis Braille de Campinas. The data was analyzed according to categories and the discussion was based on the literature and discussed in light of current contexts. The results indicate the absence of music education in their schooling and highlight the importance of family and community incentive, and the commitment of the student with visual impairment in the process of music development.

KEY WORDS: Music – Blindness – Special education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
1.1 Fundamentos sobre música e cegueira na literatura	3
1.2 Políticas públicas e a educação do cego	9
1.3 Trabalhos publicados sobre música e cegueira	15
2 MÉTODO	21
2.1 Procedimentos da pesquisa	23
2.2 Definição de Categorias de Análise	26
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	28
3.1 Família e Comunidade	28
3.2 Formação Musical	30
3.3 Concepções e Sentidos da Música	41
3.4 Música e Cegueira (eu músico cego)	43
3.4.1 Espaços do fazer musical do cego	44
3.4.2 Mundo do trabalho do músico cego	46
3.4.3 Planos para o futuro	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXO I – Roteiro das entrevistas	64
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	66
ANEXO III – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas	68
ANEXO IV – Lista de obras musicais em braile disponíveis na Fundação Dorina Nowill	69

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória musical iniciou-se aos sete anos de idade, quando entrei para uma escola de música em minha cidade, no interior do estado de São Paulo. Foi então que comecei meus primeiros passos nos estudos musicais e continuei até a universidade, no bacharelado em instrumento – piano.

Em meu último ano de graduação, enquanto trabalhava como professor de piano em uma escola privada de música, tive contato com um adolescente – Eduardo – com Síndrome de Seathe-Chotzen, que será explicada adiante, cujo pai se preocupou em matriculá-lo em um curso livre; tornei-me seu professor de piano.

Foi então que, em uma procura pessoal sobre o assunto, percebi a escassa quantidade de trabalhos escritos envolvendo músicos e cegueira e o que muito ainda poderia ser feito nessa área de pesquisa e trabalho. Esse interesse em relacionar os dois temas – música e cegueira, de forma que pudesse produzir subsídios para colaborar com professores de música, rendeu como fruto a pesquisa apresentada.

Sou bacharel em música, modalidade instrumento, piano, e como a maioria dos profissionais bacharéis em algum instrumento específico, durante meu curso de graduação, recebi poucas instruções para o ensino do instrumento ou de música. Nos cursos de graduação em música, bacharelado em instrumento, o foco de curso é a performance musical e não o ensino do instrumento musical.

Conheci o Programa de Mestrado em Interdisciplinaridade, Saúde e Reabilitação por meio de um grande amigo, que me indicou um novo programa oferecido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médicas – FCM – na mesma universidade onde cursei minha graduação e que, por sorte, havia uma professora que poderia colaborar em minha procura sobre o assunto.

A partir disso, como ouvinte em uma aula específica para os alunos de licenciatura do Instituto de Artes da Unicamp, conheci uma das professoras do programa, minha orientadora, e percebi que possuía uma ideia ainda não muito bem estruturada do que poderia desenvolver naquele momento para transformar meu interesse em um projeto de pesquisa para um programa de mestrado.

Durante o tempo que amadurecia minha ideia em desenvolver este trabalho, continuava com as aulas para Eduardo. Nunca havia trabalhado com pessoas cegas e certamente me senti inseguro no início. Como não tinha experiência e conhecimento teórico, iniciei um trabalho de pesquisa pessoal de como poderia desenvolver ferramentas para trabalhar com esse jovem. Seu pai me falara que a síndrome de seu filho havia comprometido seu desenvolvimento global. A fusão de sua sutura coronal acontecera de forma prematura, causando perda visual devido a uma compressão neural, comum em pessoas com Síndrome de Saethre-Chotzen. Essa síndrome causa distúrbios no desenvolvimento craniano e rebaixamento intelectual (Reardon, Winter, 2004).

Por meio de experiências empíricas, meu trabalho com ele tinha como objetivo sensibilizá-lo para a música através do estudo do piano. Seu interesse por música era grande e isso foi mais um ponto que me incentivou em buscar orientações específicas para trabalhar com pessoas cegas.

No mesmo período, conheci uma grande amiga pianista, cega congênita, que me ensinou como aplicar o ensino de musicografia braile¹ – escrita musical desenvolvida para pessoas cegas por Louis Braille – em minhas aulas de música. Existem algumas pesquisas no ensino musical de musicografia braile para cegos no Brasil, que tornarei a comentar.

Percebendo a importância de aprofundar os conhecimentos a respeito do assunto, ingressei no mestrado com o projeto “Música e Cegueira” que deu fruto à

¹ Optamos pela grafia ‘braile’ para o substantivo comum, quando nos referimos ao sistema braile, e ‘Braille’ para o substantivo próprio.

presente dissertação intitulada “O Deficiente Visual em Contato com a Música”, que foi organizada em capítulos que contemplam: a contextualização da cegueira no Brasil, mitos e estigmas, políticas públicas relacionadas à educação especial e educação musical no país e o papel da família no processo de desenvolvimento e musicalização da criança com deficiência visual.

1 INTRODUÇÃO

Gonzaga: *Quando eu tinha três anos, eu ganhei um pequeno piano [...] de Natal. [...] Na família já tinha músicos, tanto por parte de pai como por parte de mãe. Meu avô paterno era músico, já foi músico de orquestra, tudo, né e eu acho que, não sei, posso ter herdado um dom por aí também. E aí eu comecei a tirar alguns sons.*

Gonzaga, cego congênito, foi um dos colaboradores nessa pesquisa que procurou conhecer a realidade do músico cego. Suas relações com a música são significativas desde sua infância e refletem diretamente no indivíduo que é hoje.

Essas relações serão evidenciadas nesse trabalho, com a pretensão de colaborar no processo de ensino e aprendizagem de cegos que estudem música.

A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como preocupação compreender os significados da música na vida de pessoas com cegueira. A partir de relatos de seis interlocutores cegos que são músicos, este trabalho pretende compreender quais as problemáticas enfrentadas por elas quanto ao acesso e aprendizagem de música e assim contribuir com subsídios para nortear o trabalho de professores de música que trabalham com alunos com deficiência visual.

1.1 Fundamento sobre música e cegueira na literatura

Para nos inserirmos nesse tema, precisamos definir os conceitos de cegueira, baixa visão e deficiência visual em geral. Para tanto, apoiamo-nos na conceituação didática de Nunes e Lomônaco (2:130):

A cegueira é uma deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo pela visão. Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão. As duas formas mais comuns de avaliação da capacidade visual são pela acuidade (discriminação de formas) e pelo campo

visual (capacidade de percepção da amplitude dos estímulos). Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. Já a baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. A capacidade visual é avaliada por essas medidas com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.). A perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Já os cegos que perdem a visão a partir dessa idade são considerados cegos adventícios.

O foco desse trabalho são os músicos cegos e não músicos com baixa visão.

Além disso, para fundamentar esse trabalho precisamos compreender a estigmatização da cegueira revelada por meio de bens culturais como literatura, tradição oral, mídia, que vão impactar os caminhos possíveis.

Um dos autores importantes e fundamentais que discute alteridade e estigma é Goffman (3:11 e 12). O autor afirma que

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social".

Partindo do conceito de identidade social criada pelo autor, ao nos referirmos à mitologia, percebemos que as representações sociais descritas ainda existem em nossa sociedade. Quando falamos dos mitos de um determinado povo, não há somente uma alegoria de fundo moral, mas também um significado

mais amplo: o entorno social, político e cultural desse povo. A partir dos mitos, é possível retratarmos normas e fundamentos de convívio que são assumidos por um grupo social, portanto, é possível fazermos um paralelo com a função social representada a partir de um determinado mito que

é uma criação imaginária, que se refere a uma crença, a uma tradição ou a um acontecimento. Mito também é uma história imaginária ou alegórica, falada ou escrita em obra literária que encerra um fundo moral. (4:17)

Ao olharmos para a mitologia grega, observamos a cegueira como um ato de punição funcionando como uma metáfora para uma gama de sentimentos diversos. Sófocles coloca a cegueira como uma condição pior que a morte: Édipo, ao saber da relação incestuosa com sua mãe após matar seu pai, fura os próprios olhos e lamenta ter matado seu pai e fugido com a sua mãe. Entretanto, a cegueira pode ser tratada como um dom, como em Tirésias: após ter sido cego por Hera, Zeus o agracia com o dom da profecia (5).

A música sempre esteve diretamente relacionada à vida do cego, desde a antiguidade (6). Existe uma crença de que a ausência do sentido da visão proporciona uma supersensibilidade auditiva e que cegos podem aprender música mais facilmente por isso. Em estudo feito pelo departamento de neurologia da Universidade de Harvard (7), revelou-se um número de indivíduos cegos com ouvido absoluto² proporcionalmente maior que o de videntes. A pesquisa ainda é inconclusiva, como apontam os próprios autores, contudo, é uma forma de podermos traçar algumas características sobre a plasticidade cerebral dos cegos através de imagens de ressonância magnética e qual a relação entre o mito da crença da capacidade da pessoa cega estar direcionada ao fazer musical.

Para Vigotsky (8), o contexto histórico e cultural do indivíduo é de grande importância para a criação de uma identidade artística. Portanto, analisar o

² Capacidade de distinguir altura de notas.

contexto social em que se está inserido será uma ferramenta que auxiliará no desenvolvimento do processo de aprendizagem desses indivíduos. Para Oliveira (9:244)

[...] não é possível compreender o talento e a produção do artista sem situá-lo num dado contexto social, sem levar em conta sua instrução e o percurso de seu desenvolvimento bem como sua experiência como ser humano na relação com outros homens.

Marx discute essa relação de forma abrangente. Seu trabalho, através de uma perspectiva histórica, analisa o objeto de conhecimento levando em conta correlações amplas, mas que sempre estão inseridas em um contexto, constituindo um cenário que engloba o homem e a sociedade. Minayo acrescenta que nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos (10).

Outros autores que discutem a importância da interação social, especificamente sobre os papéis sociais, nos campos e subcampos da arte, são Bourdieu e Darbel (11). Somera (12), que estudou Bourdieu para pesquisar e analisar o subcampo da produção artística por grupos de pessoas com deficiência, destaca o papel da família e da escola na formação de identidade cultural da pessoa com deficiência em suas relações com a arte. O autor (13:79) afirma que

quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado.

Também ligada à questão da importância da família e da escola na constituição de identidade, o *habitus*, conceito também introduzido por Bourdieu,

incorpora formas de pensar e agir que são profundamente enraizadas nas pessoas. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido, um haver, um capital.” (13:61). Vendrame e Campos (14:112) afirmam que “*habitus* e campo são categorias desenvolvidas por Bourdieu para analisar e explicar a realidade social em seus processos de produção e reprodução.” Os autores citam Bourdieu (15:17) e acrescentam que:

o funcionamento do espaço social baseia-se na vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos, que é, antes de tudo, uma busca de reconhecimento pelos outros, de adquirir importância, visibilidade e, finalmente, de ter um sentido na existência social. Essa identidade social é dada por filiações que fornecem rótulos para os indivíduos, como o nome de família, a nacionalidade, a profissão, a religião, a classe social e por meio de práticas sociais e de consumo de bens simbólicos que permitem o acúmulo de um capital simbólico necessário para o reconhecimento de propriedades distintivas, tanto pessoais como de classe.

Outro conceito útil para abordar a relação das pessoas com seus espaços de fazer musical e possibilidades de performance são as comunidades de prática. Conforme a definição de Lave e Wenger's (16), que são pesquisadores do campo da organização social, antropologia e, respectivamente, podem ser entendidas como espaços sociais de interesses coletivos, em que participam indivíduos que partilham de objetivos comuns. Trawler e Turner (17:229) sintetizam ideias desses autores da seguinte forma:

A natureza contextualizadamente contingente de práticas, pressupostos, identidades, uso de ferramentas, papéis e discursos significa que o real trabalho de socialização ocorre em nível micro-social, predominantemente por meio do engajamento em atividades em curso.

Trata-se de um conceito que tem se tornado cada vez mais explorado no campo das ciências sociais, e também da educação, por discutir os espaços em

que indivíduos constituem identidades, lugares dinâmicos de performance e aprendizagem, e engajamento. Para os músicos cegos, o conceito se aplica pela importância motivacional de pertença a um grupo.

Cabe observar que as comunidades de prática podem ocorrer como espaços físicos de reunião sistemática de pessoas, mas também contemplam encontros virtuais de pessoas com interesses em comum.

Alguns autores alertam que a participação dos integrantes no grupo acontece numa dinâmica, em que há jogos de poder, com participantes que atuam de forma periférica ou integrada, já que as fronteiras são movediças, promovendo espaços de união e desunião. Ou seja, trata-se de um espaço de tensões:

Esse processo de modelagem é uma dança constante de posicionamentos com momentos de continuidade, descontinuidade, participação, participação periférica, marginalização, desidentificação e resistência. (18:742)

As comunidades de prática de música são semelhantes para videntes e pessoas cegas. Porém, observamos por um lado alguns espaços em que a participação é exclusiva de artistas com deficiência. Brown (19) discute as tensões sociais relacionadas ao *status* limítrofe do músico na sociedade Mughal (c. 1658 a 1858) na Índia. Por meio de seu produto cultural, o músico atravessa camadas sociais que não eram autorizadas a outras pessoas da sociedade.

Reily (7:251) afirma que

a discussão desenvolvida por Brown sugere que, de um lado, os músicos cegos ficam muito mais vulneráveis às sanções sociais que os músicos videntes, encontrando ainda mais dificuldade para conseguir que o seu capital cultural seja reconhecido como um bem simbólico, e de outro, ao menos nas sociedades que professam o cristianismo, a moeda de troca talvez não seja propriamente a música. A performance musical do deficiente oferece ao público a oportunidade de admirar a espantosa

capacidade que o cego tem de superar a sua condição, de compensar o seu defeito, enquanto se sente satisfeito por fazer o bem, dando uma “ajudinha”; assim redime sua própria culpa e vacina-se contra a possibilidade de vir a se tornar deficiente.

Nossa sociedade não é uma sociedade de castas como o império Mughal, mas os profissionais liberais que trabalham com música também possuem uma vulnerabilidade que limita o acesso a oportunidades de trabalho e acesso a bens culturais. No caso de deficientes do campo artístico, os desafios se ampliam ainda mais.

Esses conceitos serão utilizados para contribuir com as discussões que serão desenvolvidas na etapa de análise dos dados colhidos.

1.2 Políticas públicas e a educação do cego

Neste contexto, através de uma perspectiva histórica, podemos melhor compreender o porquê da falta de medidas de políticas públicas que poderiam contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas que necessitam de condições especiais para sua formação.

Souza define políticas públicas como medidas de melhoria do bem-estar de determinados grupos de uma sociedade executadas por decisão política, que podem existir em uma sociedade capitalista ou não (20).

Segundo Fleury (21:465)

as políticas públicas inovadoras na área assistencial rompem com os paradigmas anteriormente existentes de considerar a assistência um conjunto de programas suplementares às demais políticas, ou com a perspectiva liberal que opõe programas focalizados às estratégias de universalização da cidadania. Trata-se de políticas que buscam, através de um conjunto de instrumentos inovadores de gestão e de ação seletiva, resgatar a dimensão social no sentido de construção de novas subjetividades

e seu reconhecimento na condição igualitária jurídico-política da cidadania.

No Brasil, observamos momentos distintos em que medidas de políticas públicas beneficiavam o deficiente visual ou os ignoravam como cidadãos detentores de direitos igualitários. Faremos uma breve síntese das políticas assistencialistas e de educação em música e artes para compreendermos melhor como as diretrizes que foram tomadas contribuíram para constituir o cenário atual.

Durante o período imperial, observamos uma população rural e de maioria analfabeta. O império não se preocupava em prover saúde, educação e habitação para a população. Após a proclamação da República, com uma constituição regionalista, o ensino de música passa a ser apoiado pelo Estado. Essa realidade se modificará gradualmente com as mudanças na legislação nacional.

Já na educação do aluno cego, o ensino de música está presente desde o início. No ano de 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constant – IBC, no Rio de Janeiro. Em estudo feito por Araujo (22), a trajetória do IBC é descrita. São relatadas as políticas educacionais aplicadas no Instituto, a falta de políticas de inserção social do cego através dos anos da existência da instituição. Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro, conhece a história de Adèle Marie Louise no livro História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris de J. Dornet traduzido para o português por um ex-aluno do Instituto, o brasileiro José Álvares de Azevedo. Com isso, Couto Ferraz encaminha projeto para a criação de um Instituto no Brasil. Inicialmente, a instituição “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais.” (23:12).

Destacamos a presença da música na formação do cego no Brasil desde os primórdios, o que indica uma tradição em relação ao ensino de música para o indivíduo cego e a crença da associação entre música e cegueira, permitindo a

possibilidade de o cego transformar seus estudos musicais em laboro, ao lado das atividades fabris e manuais.

Outra instituição federal criada em 1856, especialmente para o ensino de surdos foi o Instituto dos Surdos-Mudos, cujo nome foi mudado para Instituto Nacional de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Suas ações também foram ligadas ao poder político. Ambas as instituições recebiam verbas diretamente do Estado e muitas vezes foram questionados os repasses dessas verbas por assistirem uma pequena quantidade de alunos em regime de internato e com um alto custo para o Estado (23).

A Constituição de 1894 priva o deficiente visual do voto, afirmando, assim, o não reconhecimento dessa população como cidadãos detentores de direitos e deveres. A assistência à parcela pobre e doente da população era assegurada, inicialmente, por Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia. Na mesma constituição, a educação gratuita para todos foi estabelecida como um direito, porém, não era cumprido. Entretanto, não existem referências diretas às pessoas com deficiência, o que indica um descaso e não reconhecimento desse segmento da população (23).

Durante o período da primeira República, observamos dois importantes momentos no sistema educacional do país que contribuíram para a criação de uma escola democrática: o de entusiasmo pela educação e um outro de otimismo pedagógico, de acordo com Nagle (24) *apud* Amato (25). Enquanto aquele é caracterizado pelo início das discussões referentes ao sistema educacional no país e difusão do sistema existente, este foi responsável por mudanças no modelo educacional existente (26).

A partir da década de 1930, o termo *ensino emendativo* começa a ser usado por educadores; focava-se no que faltava no indivíduo, com a intenção de dirigir a adaptação ao que era tido como *normal* (23).

De acordo com Jannuzzi (23:68), apenas

a partir da década de 1930, a sociedade começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas visões visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir da década de 1950, principalmente.

Durante o mesmo momento, no campo da educação musical, durante os anos de 1930 e 1940, foi criada, por Heitor Villa-Lobos, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Foi, então, estruturado um sistema de ensino baseado no canto orfeônico que tinha como princípio o civismo, a disciplina e a educação artística (25).

Entre os anos de 1964 a 1971, o canto orfeônico cedeu seu espaço para a Educação Musical, por meio da LDB 4024/61. Antes de aprovada, foi discutida durante treze anos e foi inicialmente uma proposta apresentada pelo Ministro da Educação Clemente Mariani Bittencourt. De acordo com Amaral (27:106):

a lei foi o primeiro documento sobre as diretrizes da educação para o país e estava marcadamente impregnada pelo espírito do liberalismo, já destacando no primeiro artigo, a defesa da liberdade individual e intelectual, preconizada pelos fins da educação constante dos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana.

No ano de 1971, com a LDB 5692, houve outra mudança na estrutura curricular. Foi criado o curso de licenciatura em educação artística, através do parecer 1284/73, e se compunha de quatro áreas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Também de acordo com Amaral (27:111), a

característica mais marcante [da LDB 5692/71] foi imprimir um cunho profissionalizante na formação educacional. A lei, de caráter

antidemocrático e tecnicista, foi elaborada por um grupo de trabalho indicado pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, que a estruturou num prazo de sessenta dias, de acordo com as finalidades estabelecidas pela presidência da república para a educação.

Em meados da década de 1970, com a falta de professores de educação artística formados, antigos professores de desenho, música e artes industriais voltaram a atuar na área para suprir a falta de profissionais capacitados.

Após o Golpe Militar de 1964, temos um cenário em que o sistema de ensino esteve de acordo com as readaptações políticas que a sociedade enfrentou após a ditadura ser estabelecida no país. Durante esse período, a educação era sinônimo de produção de mão de obra para o setor produtivo e estava voltada para o mercado de trabalho (28). Com a mudança da LDB 5692, o ensino de música nas escolas deixa de ser obrigatório. É criado um curso de artes mais generalista e polivalente. A disciplina passa a ser considerada como atividade e não é mais necessário seguir um plano curricular (26). Com a criação de cursos de licenciatura em educação artística, não foi mais possível aprofundar os conhecimentos específicos de cada área. Isso causou um grande enfraquecimento na qualidade de ensino na área de artes no país. Especificamente na área musical, houve uma grande perda de espaço, já que o programa que estava formado e estruturado deveria ceder espaço para outras linguagens artísticas.

No ano de 1986, com a intenção de nortear o quadro de professores de educação artística, inicia-se a elaboração da Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística pela Secretaria de Cultura (26).

Foi apenas na década de 1990, com a aprovação da LDBN 9394/96 que o curso de Artes passou a ter uma grade curricular específica para cada área resgatando a formação específica. Perde-se a polivalência; cada área – música, dança, artes plásticas e teatro – ganha reconhecimento como área distinta de saber.

Vamos retomar um pouco para fazer um paralelo ao que acontecia em um cenário internacional. Após o término da Segunda Guerra Mundial, o continente europeu estava diante de uma nova realidade, em que um grande massacre mobilizou uma resposta da comunidade internacional de repúdio, gerando uma luta de direitos humanos de minorias. A criação das Organizações das Nações Unidas – ONU, em 1945, foi reflexo direto do olhar favorável aos direitos humanos vindos da comunidade internacional (29).

Acrescentamos a esse cenário o aumento de pessoas que necessitavam de cuidados especiais devido a lesões causadas durante a guerra (30). Esses indivíduos também passaram a se organizar como grupos, em uma luta pela integração total – movimento integracionista –, criando a necessidade da elaboração de programas que tivessem o mesmo fim.

No Brasil também, observamos a criação de entidades e instituições que contribuíram para articulação dos deficientes e seus familiares no país, como as Sociedades Pestalozzi (1952), o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (1954), a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (1974).

No ano de 1980, a ONU organiza o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (31) e, apenas no ano de 1994, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO, assina a Declaração de Salamanca:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em

Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (31:2).

Apesar de o Brasil não ser um dos países signatários do documento original, no ano de 1994, aderiu posteriormente e a Declaração de Salamanca tornou-se base para as políticas públicas relacionadas à educação de alunos com deficiência.

No lado da educação musical, professores se articularam em seus espaços de associação profissional, como a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – e a CONFAEB – Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, para exigir a obrigatoriedade do ensino musical na educação básica. Com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (32), o ensino de música volta a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular de escolas públicas e privadas. As escolas teriam três anos para se adaptar às novas mudanças.

Neste contexto, de uma escola supostamente inclusiva e para todos, com ensino musical, observamos a falta de um corpo docente especializado e preparado para desenvolver um trabalho de qualidade com públicos especiais. Nesta mesma lei, é vetado o Art. 2º que assegurava formação específica em área musical para ministrar tal disciplina e ressalta-se “que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica.” (33).

De acordo com Fonterrada (26:23),

a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento.

1.3 Trabalhos publicados sobre música e cegueira

É importante apontarmos a escassez de trabalhos que discutam e relacionem música e pessoas cegas, porém, existem alguns trabalhos que foram encontrados, comentados a seguir.

O levantamento bibliográfico e a leitura de textos relacionando a música e a cegueira não pretende esgotar o assunto. A literatura mostra a variedade de enfoque dos pesquisadores e ajuda o leitor a se aproximar das questões chaves discutidas como cegueira e miséria, formação autoditada, participação da família, propostas educativas musicais, musicografia braile, cegueira e dom musical, entre outros.

Ottenberg (34), antropólogo, realizou estudo com três músicos cegos limbas, grupo étnico de Serra Leoa, que tocavam um instrumento chamado *kututeng*, o piano de dedo: Sayo Kamara, Muctaru Mansaray e Marehu Mansaray. A partir de um ponto de convergência, a música, o autor documenta a vida desses três cegos, todos solteiros, sem filhos nem dinheiro, com uma vida dependente e marginalizada. O autor aproxima a individualidade de cada um para discutir suas identidades como músicos inseridos na cultura limba. A cegueira proporciona para esses músicos uma vida em que o assistencialismo está sempre presente e, apesar de a música poder funcionar como uma ferramenta que traria autonomia, isso não ocorre. A razão pela falta de autonomia se deve menos à cegueira do que à condição de miséria e falta de familiares que pudessem fazer parte de suas redes de apoio.

Em um estudo feito por Arter e Hill (35), durante uma aula de música, foram trabalhadas as importantes implicações do ensino de música para o aprendizado de habilidades estruturais – como ritmo, forma e consciência espacial – para estudantes com deficiência visual. Neste projeto, a música foi explorada como uma ferramenta terapêutica e como significado de auto-aceitação em relação à alunos com cegueira. O artigo afirma que o estudo de música envolve conceitos como o de padrões, o sequenciamento ordenado de padrões tanto em tempo e,

em termos de dedilhados no instrumento, espaço. Consequentemente, isso desenvolve o raciocínio para matemática, padrões de decodificação de letras e desenvolvimento de ouvido harmônico³.

Pring e Ockelford (36), em levantamento feito sobre o hábito musical de crianças com displasia septo-óptica⁴ na perspectiva dos pais, afirmam a importância da música no desenvolvimento de indivíduos cegos e não cegos e abordam a importante relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo e motor do indivíduo em um ambiente favorável ao contato musical. Nesse estudo, foram investigados os talentos e interesses pessoais, comunicação, comportamento, sociabilidade, personalidade, memória, inteligência dos filhos na perspectiva dos pais. Exercícios para documentar a fluência de linguagem, de memória para sons e sequências numéricas também foram desenvolvidos com as crianças cegas. Os autores levantam um dado importante: apesar do seu grande interesse musical, os indivíduos com displasia septo-óptica não tinham aulas de canto ou instrumento além do que as escolas já ofereciam como conteúdo curricular em música, enquanto que, para 28% do grupo controle, vidente, oportunidades sistemáticas de educação eram asseguradas.

São observados especialmente alguns artigos e estudos publicados no Brasil a respeito da musicografia braile. Todos os autores que serão mencionados apontam sobre a necessidade de aprofundamento nas questões diretamente ligadas ao tema da musicografia braile, acessibilidade e formação de professores.

Bonilha (37), musicista cega, a partir da perspectiva de professores e alunos, faz um estudo sobre a utilização da musicografia braile no campo de ensino de educação musical atualmente. Também avaliou ferramentas tecnológicas utilizadas para a transcrição de partituras para o braile. A autora também reafirma a falta de trabalhos relacionados ao tema e, apesar de alguns

³ Reconhecimento auditivo de mudança de harmonia musical.

⁴ Síndrome composta por disgenesia (alteração da formação) do nervo óptico e do septo pelúcido. Pode haver a presença ou não de esquizencefalia.

trabalhos referentes à música e inclusão, não há um discurso aprofundado sobre o tema. Sugere uma maior difusão do sistema de notação da musicografia braile.

Continuando na linha de pesquisa sobre musicografia braile, Bonilha (38) aprofunda a discussão sobre o tema. Através de estudos de caso com a participação de professores de música e alunos cegos, procura *criar e avaliar ferramentas que subsidiem o ensino e o aprendizado desta notação musical* (37:22). Além da apresentação da forma da notação musical da musicografia braile, apresenta *princípios norteadores de uma proposta pedagógica relativa ao ensino e aprendizagem da musicografia braille* (38:60) a partir do estudo de três casos distintos. O estudo foi realizado no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Universidade de Campinas. No mesmo local, o estudo também promoveu a implementação de um acervo musical especialmente para o público cego através da transcrição de obras escolhidas. Também foi elaborado um áudio-documentário a partir das gravações das entrevistas.

Tanon e Schäffer (39) descrevem trabalho realizado em uma das unidades do Projeto Guri, na cidade de Estiva Gerbi, com o ensino de música para Luciano, aluno que aos poucos perde a visão e procura se adaptar a sua nova realidade frente aos estudos musicais.

Simão (40) descreve o trabalho realizado em um projeto de extensão – *Vivências Musicais para Deficientes Visuais* – do Departamento de Música (DMU) da Universidade Estadual do Maringá (UEM), que beneficiou oito participantes. Foi elaborado um programa especial para o público que procurou o DMU para o estudo musical. Foram desenvolvidas perspectivas de vivências musicais, desenvolvimento de percepção musical, princípios de notação musical, leitura e escrita da musicografia braile e uso de partituras ampliadas por meio do uso de instrumentos na prática musical.

A partir do mesmo projeto de extensão, Souza e Ota (41) procuram “levantar questões sobre a inclusão dos alunos cegos na aula de música, apontando as dificuldades encontradas pelos mesmos para se preparar e realizar

a prova em braille de aptidão musical no vestibular” e Ota (42) em artigo escrito também comenta os trabalhos feitos. Souza e Ota (43) relatam mais detalhadamente algumas das atividades desenvolvidas no projeto para adaptação de materiais didáticos com enfoque no ensino de: altura de notas; notação de valores de tempo; e intervalos de acordes. Ota e Malagutti (44) descrevem como foi realizada a preparação de oito professores para poderem trabalhar com alunos deficientes visuais.

Ota (45) apresenta um artigo sobre um levantamento feito a partir da temática música e cegueira. Aponta um aumento no interesse na pesquisa que está sendo desenvolvida na área.

Souza (46) relata em seu artigo a experiência como professor ao ministrar cursos de leitura e escrita de musicografia braile para deficientes visuais e em outro artigo, (47) comenta a importância do desenvolvimento da memória auditiva em músicos cegos, por não poderem ler a partitura ao mesmo tempo que tocam, como um instrumentista vidente faz. O processo de leitura da musicografia braile requer que o músico leia a partitura fora do instrumento.

Finck (48) apresenta como parte do levantamento bibliográfico para proposta de tese um estudo com dois ‘gênios musicais’ cegos. Brevemente são descritos os processos de aprendizagem desses jovens. O importante ponto para discussão que é levantado é a questão do dom musical, talento e suas implicações ao se pensar em educação musical.

Em artigo escrito por Reily (6), há uma descrição histórica de como era a representação da figura do músico cego através dos anos. A autora faz um levantamento de 25 obras da história da arte que os retratam desde a Antiguidade. A autora discute

a fragilidade do lugar social ocupado pelo cego músico, que carrega historicamente a bagagem do assistencialismo, da marginalidade e da miséria, por um lado, e do mito da superação

do infortúnio e da compensação da perda visual pela hipersensibilidade auditiva de outro (6:246).

A autora faz uma análise nas pesquisas em três campos distintos: a psicologia, a medicina e a antropologia. Aponta que em todas as áreas, mesmo com a divergência do foco de pesquisa, os autores convergem no que diz respeito à dimensão que existe do contato com música em uma pessoa cega.

No seu conjunto, a bibliografia levantada trata da questão de música e cegueira, ajudando o professor a compreender concepções historicamente constituídas sobre a cegueira.

Assim, este trabalho pretende avançar nas discussões para compreender quais as problemáticas enfrentadas por pessoas cegas que tenham atuação em música como atividade de lazer ou profissional quanto ao acesso à aprendizagem da música.

2 MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, que procura entender o significado individual ou coletivo de determinado fenômeno para a vida das pessoas. Em torno do que as coisas significam para as pessoas, elas se organizam, dando molde às suas vidas (49).

Turato (50) aponta algumas características importantes na pesquisa de natureza qualitativa: interesse do pesquisador em compreender o significado dos fenômenos; a observação ocorre em ambiente natural do sujeito; não existe preocupação em controlar variáveis; o pesquisador também é envolvido na pesquisa; o pesquisador pode capturar a essência dos questionamentos levantados por sua proximidade.

Vigotsky aponta uma grande crise na psicologia em sua época: não se encontrava a relação entre o estudo dos aspectos internos e externos do comportamento do indivíduo. Procura, portanto, encontrar um método de pesquisa que leva em conta o indivíduo como um ser total, inserido dentro de um contexto histórico e social, sem ignorar a dialética entre o interno e externo do indivíduo (51).

Para o autor, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos a partir de relações sociais. Para o estudo dessas interações, é necessário considerarmos a relação do indivíduo com sua cultura e sociedade dentro de uma abordagem histórica (51).

Meu envolvimento e empatia com questões apontadas pelos participantes, a partir da minha experiência na área musical, como aluno e professor, facilitou a comunicação durante as entrevistas. Ademais, minha prática como professor de música para pessoas com cegueira, fez com que eu repensasse minha abordagem nas aulas para esse público.

Levou-se em conta a *Análise Temática* para o tratamento do conteúdo dos dados colhidos, que consiste em compreender a mensagem vinculada através de

uma unidade temática na fala do participante da pesquisa e tem como princípio compreender a mensagem global exposta pelo interlocutor.

Minayo acrescenta que a análise temática tem como objetivo (10:209)

descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* significam alguma coisa para o objeto analítico visado. Ou seja, [...], a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou [...] a presença de determinados temas denotam valores de referência e os moldes de comportamento presentes no discurso.

Em seu estudo que usou abordagem da história oral, Caiado (52) focaliza os processos escolares, as lembranças da escola, de seis adultos com deficiência visual que estudaram na rede regular de ensino. Além de relatar as queixas e demandas dos participantes, ela destaca a importância de professores e da família no processo de aprendizado na escola. Mostra também que a condição socioeconômica faz uma diferença significativa para o desenvolvimento global. Este estudo também foi significativo na identificação de categorias no processo de análise.

As questões investigadas, levantadas anteriormente como significativa na literatura, foram:

- Família;
- Escolaridade;
- Formação, interesse e vivência musical;
- Importância da relação do indivíduo com a música em diferentes momentos de sua vida;
- Níveis de autonomia e de acesso ao repertório musical;

- Perspectivas relacionadas à vivência musical;
- A partir da perspectiva dos indivíduos pesquisados, o que consideram importante para a educação musical da pessoa cega.

Os núcleos fazem parte das perguntas da entrevista e alguns tópicos que se mostraram relevantes também aparecem na etapa de categorização e análise dos depoimentos.

Para participar da pesquisa, foram convidados adultos com cegueira congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida com vivência musical, não se exigindo atuação profissional, indicados por profissionais que atuam na área de deficiência visual/educação especial e usuários do Centro Cultural Louis Braille de Campinas. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Anexo I) gravadas em vídeo individualmente. O local da entrevista foi escolhido por consenso, conforme a disponibilidade do participante e do pesquisador. Assim, duas entrevistas foram realizadas em espaço da Universidade Estadual de Campinas, duas ocorreram em um centro especializado e uma foi feita na residência do participante. Todos os entrevistados assinaram de próprio punho em tinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II) transcrito em braile. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Anexo III), pelo parecer CEP nº 1219/2010. Os nomes dos participantes foram alterados para preservar a sua identidade.

2.1 Procedimentos da pesquisa

Inicialmente, foi realizado um estudo piloto para que eventuais falhas no método e adequação às questões levantadas fossem corrigidas. O estudo piloto, realizado na residência do participante, também funcionou como experiência pessoal do pesquisador para se adaptar ao tipo de pesquisa e não foi considerado na análise dos dados.

A partir disso, foram realizadas as entrevistas com demais participantes, listados na Tabela I. As entrevistas tiveram duração de 20 a 30 minutos. Abaixo, segue um breve resumo dos dados dos descritivos dos participantes.

Tabela I

Participante	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade	Profissão	Residência	Motivo da cegueira	Estado Civil
Clara	F	32	Pós-Graduação em música	Musicista	Campinas-SP, com família	Retinopatia da Prematuridade	Solteira
Gonzaga	M	24	Especialização em jornalismo	Músico	Aracajú-SE, com família	Glaucoma congênito	Solteiro
Wagner	M	48	Pós-Graduação em música	Músico	Porto-Alegre-RS, sozinho	Acidente com arma de fogo	Solteiro
Nazareth	M	25	Ensino Médio	Desempregado	Campinas-SP, com família	Retinopatia da prematuridade	Solteiro
Adoniran	M	60	Ensino Fundamental	Aposentado	Campinas-SP, sozinho	Cegueira congênita por causa desconhecida	Viúvo

O interesse por música e a deficiência visual são os pontos que aproximam os participantes, porém, percebe-se pela descrição sintética que há grandes diferenças em seus percursos de vida.

Clara

Clara tem cegueira congênita, por retinopatia da prematuridade. Frequentou escola regular do ensino privado, com apoio de serviços de educação especial para a aprendizagem do braile e orientação em mobilidade. Sua família oferece uma rede de apoio significativa em sua trajetória escolar e profissional. Musicista campineira, iniciou seus estudos ao piano ainda nova, aos sete anos de idade,

com o incentivo da família. A música para ela sempre foi uma forma de expressão e de conhecer o mundo. Na época, com 32 anos, é doutora em música e desenvolve trabalho com educação musical para cegos. Atua como pesquisadora e professora na área da psicologia e da música. No âmbito cultural, Clara aprecia muito ir ao cinema e aos concertos da orquestra de sua cidade.

Gonzaga

Multi-instrumentista, Gonzaga interessou-se por música desde muito pequeno, quando, aos três anos de idade, ganhou de presente de Natal, um pequeno piano, que serviu para tirar as suas primeiras melodias. Em sua cidade natal, Aracajú, estudou no conservatório do município durante quatro anos e continuou suas orientações com professor privado e como autodidata. Ele refere que a família sempre o apoiou, destacando seu incentivo. Além de cantar, toca flauta doce, violino, violão, percussão e piano. Interessa-se em aprender novos instrumentos. Graduiu-se como jornalista e tem curso de especialização e a música hoje representa uma fonte de renda para ele. Apresenta-se com frequência em sua cidade e em diferentes cidades brasileiras. Tem o sonho de gravar o próprio CD e ter seu trabalho conhecido nacionalmente. Aprecia muito a música sertaneja e nordestina, gosta de shows de pagode, axé, forró – música animada em geral. Mas também ama música clássica, MPB, blues e jazz. Por falta de acessibilidade, não frequenta museus de arte ou históricos.

Wagner

Wagner, 50 anos, é natural de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Perdeu a visão com sete anos de idade, após acidente com arma de fogo. Ganhou um violão e se interessa em estudar música. A música para ele sempre teve um papel importante, e hoje desenvolve trabalhos na área musical em etnomusicologia. Em toda sua vida, a música foi uma ferramenta para a sua socialização e integração. Quando adolescente, tocou com amigos e professores no colégio e continuou sua carreira como instrumentista tocando em casas noturnas, teatros e bares em Porto Alegre após seu ingresso no curso de música na Universidade Federal de Porto

Alegre. Foi o único aluno cego da universidade na época. Após o término do curso no Brasil, continuou seus estudos na Califórnia, Estados Unidos, tornando-se doutor em etnomusicologia. Vive em Campinas e desenvolve seu projeto de pós-doutorado relacionado à acessibilidade em música.

Adoniran

Cego congênito de Flórida Paulista, interior de São Paulo, Adoniran estudou em escola pública até a quarta série do primário. Foi o filho mais velho de uma família de nove irmãos dos quais cinco eram cegos. Foi casado, ficou viúvo, e não teve filhos. Faleceu aos 62 anos alguns meses depois da entrevista, sem ter conseguido realizar seu sonho de gravar seu próprio CD. Seu primeiro instrumento musical foi um cavaquinho feito pelo próprio pai, de madeira, com cordas de elástico e material improvisado. Ganhou um cavaquinho mais tarde de um conhecido que percebeu seu interesse pela música. Autodidata, nunca frequentou o estudo formal de música. Gostava de tocar música popular e sertaneja e escutar seu micro system em casa. Apresentou-se no rádio e no seu dia a dia, tocava seu instrumento sempre que pediam.

Nazareth

Natural de São Paulo, mudou-se para Campinas após a família procurar tratamento para a sua deficiência visual causada por uma retinopatia da prematuridade. Interessou-se por música ao participar de um coral em sua cidade. Após contato com outra professora de música, iniciou seus estudos no piano. Gosta de tocar músicas brasileiras e música clássica. Sempre que precisa aprender uma música nova, utiliza seu gravador MD, pois não domina musicografia braile. Hoje, com 27 anos, gostaria de continuar seus estudos em música e entrar para a universidade.

2.2 Definição de Categorias de Análise

As transcrições das entrevistas foram feitas pelo próprio autor, o que possibilitou grande envolvimento com a fala de cada participante. Isso também provocou o desenvolvimento de alguns ensaios de agrupamentos temáticos.

Foram realizadas revisões das transcrições e a exploração sistemática do material. A partir dos pontos levantados para discussão, separaram-se, inicialmente, as falas dos participantes para diminuir a complexidade inicial dos dados. Apenas após esse primeiro agrupamento, foram propostos quatro núcleos de análise temática em que se percebeu sobreposição e unidade nas falas dos participantes, com subtópicos que foram levantados, a saber:

- Família e Comunidade;

Esta categoria inclui conteúdos como a descrição da família (pais, cônjuges, filhos), redes de apoio na comunidade, o apoio ou falta de apoio da família, a música na convivência familiar, os tipos de incentivo e questões socioeconômicas.

- Formação musical;

Esta categoria apresenta e discute falas sobre a iniciação à educação musical, o contato com instrumentos, o autodidatismo, o ensino informal e/ou formal, a musicografia braile, as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem musical, novas tecnologias, as implicações para o ensino musical de públicos especiais.

- Concepções e Sentidos da Música;

Esta categoria apresenta e analisa falas sobre o dom inato, a motivação e interesse, expressividade e sentimentos, os papéis sociais, as questões terapêuticas e os valores para a vida de um filho.

- Música e cegueira (Eu, músico cego).

Esta categoria apresenta e discute a constituição da identidade do músico cego, a subjetividade, processos de profissionalização, práticas e vivências como músico cego e especificidades da realidade do músico cego.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Família e Comunidade

Os depoimentos dos entrevistados ressaltaram a importância do apoio da família, e também da comunidade, para o desenvolvimento musical que se inicia desde a infância e perdura no decorrer da vida, em seus estudos formais ou informais. Alguns participantes mostram que, quando adultos, cônjuges ou outros membros da família, passam a assumir papel de incentivadores.

Suzuki (53) defende que o início da relação da pessoa com a música deva ser precoce e Bourdieu e Darbel (11) salientam a importância do ambiente cultural na família para a apreciação da linguagem artística. A família tem uma prática de participação cultural que promove o envolvimento também de seus filhos.

Os participantes indicam como iniciou seu interesse precoce por música em alguns casos de forma primordialmente lúdica. Mostram que a música fazia parte das práticas familiares e que viviam em um ambiente rico musicalmente:

Gonzaga: *Quando eu tinha três anos, eu ganhei um pequeno piano, de Natal, Papai Noel e, assim, na família já tinha músicos, tanto por parte de pai como por parte de mãe. Meu avô paterno era músico, já foi músico de orquestra, tudo, e eu acho que, não sei, posso ter herdado um dom por aí também e aí eu comecei a tirar alguns sons, né, assim, ainda pequeno, e quando foi com seis anos eu entrei no ensino de música, no Conservatório de música de Sergipe.*

Clara: *Eu era pequena quando comecei a estudar música, eu tinha sete anos, então em princípio foi a minha mãe que me incentivou [...]. Ela que procurou a escola adequada.*

Adoniran: *É... ele [meu pai] fez mas um cavaquinho assim de... elastiquinho. Ele fez de... de bota, tirava aquelas borrachinhas e fazia um cavaquinho assim, de. pau, de madeira. Ele amarrava*

assim e fazia assim o cavaquinho pra gente ir dedilhando. Aí depois quebrava aquele, quebrava outro...

Percebe-se que, independentemente da situação socioeconômica, os familiares encontram soluções para incentivar o filho a envolver-se com música. Destaca-se também o rico ambiente musical em algumas famílias:

Nazareth: *a minha irmã fez piano, né. Fui a uma audição dela. Foi aí que eu ficava ouvindo ela tocar e eu ia tirar a música que ela estava estudando, né.*

A menção do dom como uma característica herdada é apenas citada por Gonzaga, que percebeu a habilidade em outros da família e se identificou.

Em síntese, os participantes reconhecem o apoio da família nos seguintes aspectos: o incentivo, como fabricar instrumentos de brinquedo, presentear com instrumentos adequados para a criança; ambiente musical; disponibilidade para prover aulas de música; e ajuda com transcrição de material musical, como vemos com Wagner:

Wagner: *a minha esposa me ajudava muito. Inclusive ela teve que me ajudar a digitalizar a maioria dos livros, e coisa assim. Então se tornou um impasse, essa época, entre a acessibilidade, mesmo nos Estados Unidos, e como eu estava fazendo.*

Ao falar sobre como incentivariam o filho que poderia vir, Clara confirma a importância e o valor da presença da música na vida da criança:

Clara: *Se ele for mesmo aprender um instrumento, daí vai ficar por conta dele, né. A liberdade dele de escolher que instrumento ele queira aprender, mas eu acho que o máximo que eu puder eu vou expor ele a estímulos musicais. Então eu vou sempre ouvir música com ele, cantar e tocar junto, enquanto ele for criança.*

O apoio da família, não se restringe a época da infância, mas ao longo do tempo ele se modifica. Enquanto na infância, percebemos que o apoio seria

através de financiamento das aulas, compras de instrumentos, preparação de materiais, motivação e organização da rotina, na idade adulta, o apoio se revela através da participação em recitais, apresentações, prestigiando os espetáculos, apoio financeiro.

3.2 Formação Musical

Percebe-se no relato dos participantes diferentes níveis de domínio alcançados no decorrer da carreira. Interpreta-se que esses graus se relacionam diretamente com a situação socioeconômica da família. Mesmo com os participantes que possuem ensino formal, o ensino informal está presente no desenvolvimento musical de todos, justamente pela falta do professor especialista.

Os participantes transitam no estudo entre diferentes instrumentos, na busca de ampliar conhecimentos. Gonzaga, por exemplo, canta, toca guitarra, teclado, percussão e violão, que aprendeu informalmente, e flauta doce e violino, no ensino formal.

As escolhas, muitas vezes, se relacionam com os espaços de performance e as demandas profissionais ou sociais, como vemos em Wagner e Gonzaga:

Wagner: *Mais adiante eu toquei um pouco de violão no começo. O melhor de tudo, eu comecei com o acordeom. Eu gostei muito, eu cheguei em um bom estágio do acordeom. Eu tocava muito bem aquela época. Mas aí, é aquela história, que não era muito badalado. Acordeom, a gente chama gaita no Rio Grande do Sul. E aí eu comecei com o violão, mas eu não tive professores que me ensinassem, que eu queria começar o clássico e eu desanimei por um tempo.*

Gonzaga: *Eu acho assim, que eu tenho uma experiência boa, né. O teclado hoje é um instrumento que o povo me conhece, como tecladista, e é o que me dá dinheiro lá, mas eu gosto mais de bateria, por incrível que pareça. O teclado que me fez. E a bateria que eu mais gosto.*

Percebe-se nos dados que não houve ensino especializado para nenhum dos participantes e eles se ressentiram dessa falta. Observamos que apesar disso, em algumas ocasiões houve envolvimento ativo na busca de estratégias para considerar as necessidades específicas de aprendizagem e acesso à partitura.

Wagner, por exemplo, reclama da falta de um professor especialista, o que o desestimula em continuar seus estudos formais. Retorna apenas após ingressar na universidade. Apesar de seu grande interesse em continuar seus estudos, não é possível que isso ocorra. O mesmo acontece durante sua graduação, pois a falta de ensino especializado prejudica o processo de aprendizagem:

Wagner: *Eu não tive professores que me ensinassem, que eu queria começar o [violão] clássico e eu desanimei por um tempo. Fiquei parado uns quatro, cinco anos, na verdade.*

Clara comenta sua relação com os recursos criados por sua professora que não possuía conhecimentos específicos para o uso dos recursos para o ensino da musicografia braile. Salienta a importância de buscar alternativas para o processo com ensino e aprendizagem. O mesmo ocorre com Gonzaga.

Ela conta que a professora usava:

Clara: *Tubos e tubos de cola plástica. Aí, ela ia em São Paulo, na Fundação Dorina Nowill pra cegos, em São Paulo. Na época tinha um professor que chama Zoilo Lara de Toledo, ele tinha um trabalho com musicografia lá e ela conheceu esse trabalho, conheceu o código, aí a gente foi desenvolvendo o aprendizado juntas, né... Assim... ela me passava as noções de teoria musical e eu estudava no livro pra ver como era, como se escrevia, como era o código. Foi uma coisa um pouco autodidata porque não existia um curso específico de formação pra pessoas com deficiência visual na área de musicografia braile. A gente tinha que descobrir as coisas pela gente mesmo.*

Muitas vezes, o apoio familiar, como vimos, se fazia presente para prover as condições necessárias para o acesso à escrita musical:

Gonzaga: *[Minha mãe] seguia os desenhos das partituras, ela fazia para mim em material bem ampliado em isopor grande, com cartolina, sabe? Com coisas bem bonitas assim que todos os alunos lá do conservatório que não eram deficientes, eram videntes, todo mundo se interessava de seguir o meu material. É interessante isso, né. O pessoal não queria ficar vendo aquele papelzinho [partitura musical], aquela partitura ali. Ia tudo para o meu [recurso adaptado].*

As condições das famílias dos entrevistados eram bastante diversas do ponto de vista socioeconômico, o que certamente implicou em possibilidades de custear estudo com professores particular e/ou pagar aulas em conservatório, consultar especialistas em outras localidades, compra de instrumentos. No Brasil, são raros os projetos e iniciativas que contemplam o ensino especializado para o público em geral. Como os sujeitos dessa pesquisa fizeram sua formação inicial há pelo menos vinte anos, não foram beneficiados por nenhum projeto cultural que atendesse a população de baixa renda ou públicos especiais, como o Projeto Guri (54), Projeto Bate Lata (55), Criança Esperança (56), projetos apoiados pelo Fundo Nacional de Cultura, apoiados por instituições privadas contempladas pelo Programa Nacional de Apoio à Cultura (Brasil 1991) (57).

Assim, como resultado, percebemos que alguns entrevistados chegaram à música sem apoio formal de educação musical, enquanto outros participantes, por processo tradicional de educação musical, também podendo ampliar seus conhecimentos para dominar novos instrumentos musicais em outros momentos da vida. Por exemplo, Clara estudou piano formalmente, e canto e flauta doce por conta própria. Gonzaga estudou teoria, flauta doce e violino com professores e se apropriou sozinho de canto, teclado, percussão e violão. Wagner participou de aulas de acordeom e aprendeu praticamente sozinho o violão. Foi apenas na universidade que teve a oportunidade de aprimorar conhecimentos técnicos no

violão e apenas em seu mestrado, nos Estados Unidos que recebeu instrução técnica fundamentada de seu instrumento. Nazareth fez aulas de piano e canto e informalmente continuou cantando e também aprendeu violão. Adoniran viveu sua vida toda como autodidata. Tocava violão, cavaquinho e cantava apenas ‘de ouvido’.

A partir da sua experiência como aluno Wagner propõe que o professor tenha uma postura que pense a partir do lugar do aluno.

Wagner: *Mostrar para o aluno que aquilo [não] é uma dificuldade. Se está na sala de aula, está explicando para o aluno alguma coisa, sobre alguma coisa que seja visual. O professor tem que mostrar de alguma maneira, passar, de uma maneira mais oral para o aluno. Não precisa modificar o método, a metodologia que ele está usando. Apenas tenta fazer isso de uma maneira mais oral. Por exemplo, estás explicando no quadro sobre harmonia, aqui nós temos, por exemplo, dó, mi, sol, que vai para o movimento de dó, fá e lá. Então, a voz de baixo que não se movimentou, a segunda e a terceira voz subiram, ou seja, a pessoa, oralizou, não sei se existe esta palavra, verbalizou, acho que fica melhor dizer, o que ele está fazendo no quadro. Não é nada de extraordinário, não é nada de: “Como é que eu vou lidar com o aluno cego.”*

Em relação à escrita musical, observamos uma diversidade em relação ao domínio da escrita e leitura musical devido a diversos fatores: suas demandas de prática; a relação com o ensino que obtiveram; a complexidade e abrangência de repertório das obras que interpretam. Adoniran tocava peças complexas e memorizadas em seu instrumento, porém, restritas ao seu âmbito cultural. Cabe observar que a publicação de partituras de música regional, que o interessava, em tinta ou relevo, eram escassas na época em que iniciou seu interesse em estudar música; ele era como outros músicos não cegos, que aprendiam novas músicas também ‘de ouvido’. O acesso à leitura da musicografia braile amplia o universo musical que está habituado, pois o instrumentista pode conhecer um repertório

que pode não ser de seu universo de escuta musical independentemente. Bonilha (36, 37) discute com propriedade a importância do conhecimento desse tipo de grafia para a pessoa cega.

Ser músico cego implica em adquirir conhecimentos específicos da musicografia braile, além de habilidades musicais como o desenvolvimento da memória auditiva e do ouvido musical. Como mostrou Caiado (52) o acesso, permanência e aprendizado na escola para a pessoa com deficiência visual está intimamente ligado às condições socioeconômicas. Os nossos dados mostram que o mesmo ocorre na formação musical no caso dos nossos participantes. Observamos que participantes da pesquisa desenvolveram a parte da musicalidade, porém existe uma grande diversidade no domínio da grafia musical e o processo utilizado para aprenderem tal código, como foi dito. Em alguns casos, os participantes não tinham domínio algum da musicografia braile, apesar da inegável importância de se conhecer o sistema. Em outros, percebemos um profundo conhecimento da teoria musical e da musicografia braile.

No trecho da entrevista transcrita abaixo com Nazareth, observamos a falta da percepção de que o conhecimento da musicografia braile poderia trazer maior autonomia em seus estudos.

Pesquisador: *E você tem conhecimento de Musicografia Braille?*

Nazareth: *Músico o que?*

Pesquisador: *Musicografia Braille.*

Nazareth: *Não, não tenho.*

Pesquisador: *Você não lê nada [em relação a leitura musical]? Então você não usa máquina Perkins, ou reglete, pra fazer algum registro musical.*

Nazareth: *Não. Eu já cheguei a usar reglete há muito tempo, mas não para registro musical não. Mas para musical não.*

Pesquisador: *Escrita braile normal, né. Então você não tem leitura [musical] nenhuma.*

Nazareth: *Não, leitura de Musicografia não, não tenho.*

O violonista Adoniran, por sua vez, tem algum conhecimento do código de escrita braile, mas parece não ter aprendido a decodificar partituras em braile. Na entrevista, parece que ele se apoia na letra da canção com as cifras correspondentes em braile, quando disponível e sempre tinha a necessidade de um professor para transcrever para ele.

Pesquisador: *E o que você acha que é importante para um professor saber quando ele tem que ensinar um aluno cego, no seu ponto de vista?*

Adoniran: *É... ele tem que... Ele tem que ir falando as notas musicais. Tem que ir falando...*

Clara, Gonzaga e Wagner possuem leitura fluente, em graus diferentes de domínio, mas é muito comum que a pessoa com deficiência visual ‘toque de ouvido’, como acontece também com músicos videntes.

Clara: *E também assim, a gente que não enxerga se orienta muito pelo som. Então eu ia fazer uma atividade que pressupunha lidar com som também me ajudava a lidar com som em geral, né. Perceber os sons do ambiente, perceber os sons. Então nesse sentido eu acho que foi importante também e até pelo aprendizado do braile, porque paralelamente ao tempo que eu aprendi a ler braile eu também aprendi a ler música em braile, né. O código musical. Então isso me fez conhecer, aprimorar, o conhecimento sobre o braile.*

Gonzaga: *Eu gosto mais de ler mesmo, então eu leio aquilo que tá em braile mesmo, sabe... quando eu não tenho eu vou, vai de ouvido. Eu gosto pra registro mesmo, é, pessoal, eu já fiz muito com o braile, né. Hoje em dia...*

Gonzaga: *Eu usava a máquina Perkins. Hoje em dia como o tempo tá muito curto e eu sou de outras áreas, eu faço mais assim, ouvir a música, aprender de ouvido e começar a tocar.*

O contato com a musicografia braile para Wagner foi tardia. Apenas durante seu curso de graduação em música conseguiu as primeiras lições de musicografia braile:

Wagner: *Quando eu entrei na faculdade, no bacharelado em Porto Alegre [comecei a estudar Musicografia Braille]. Aí tinha peças de violão, só que aí eu não sabia Musicografia Braille. Tive que aprender na marra. Fui pegando algumas partituras, entendendo alguns princípios, coisa assim. Aí meus colegas liam pra mim a partitura ou até meus professores. Iam me ditando. E aí ficou um processo muito lento. Então, eu com relação aos outros colegas, sempre tive que ir em um ritmo bem menor. E é aquela história, a gente memoriza uma coisa, depois vai estudar uma outra peça e aquela anterior, se não for muito estudada, ela... foi. Tem que voltar a memorizar tudo de novo. Isso é uma coisa que para nós que somos deficientes, a gente tem que ir muito pela memória e chega um ponto que a memória não vai.*

Da mesma forma, Gonzaga inicia seus estudos da musicografia braile tardiamente, apenas aos quinze anos, ao participar de curso oferecido na cidade de Brasília. É importante salientar o deslocamento de sua cidade para poder aprender o sistema de musicografia braile.

Nazareth utiliza seu gravador para o registro das músicas que está estudando. Com isso, percebemos que não existe autonomia em seu estudo, já que precisa sempre que alguém toque as músicas que queira estudar e não pode aprender sem a ajuda de alguém ou escolher um repertório que outra pessoa que conheça não toque:

Nazareth: *Eu tinha um outro aparelho, que se chamava MD, quem conseguiu para mim foi o meu primo. Só que aí, como ficou muito*

velhinho, eu tive que trocar. Comprei até nos Estados Unidos um gravador digital. Quando eu termino de fazer as técnicas, as escalas [minha professora] toca uma música, ela pergunta se eu gosto ou não e eu, “quero outra”. Aí ela escolhe pela partitura mesmo, pela partitura ela olha e ela toca a música. Se eu gostei, eu falo: “eu gostei”. Ela toca primeiro, né. Depois a gente grava no gravador mesmo. Como é digital, então dá para baixar no computador. Você pode ouvir tanto no gravador como no computador. E aí eu estudo em casa. Ela toca a música, ela ensina primeiro as notas da mão direita, tal nota, mão esquerda, tal nota. São separadas, as mãos separadas, e depois eu estudo em casa a música completa e eu tenho que tirar no mesmo dia.

Em relação às práticas de ensino, observamos algumas posições com o olhar didático metodológico de ensino que englobam a estudo prático de performance e teórico musical:

Gonzaga: *Claro que a gente deseja que um dia os professores já saibam a partitura braile para poder passar para aquele aluno que tem deficiência, que os colegas vão aprendendo e o aluno sai prejudicado nesse sentido. Mas se o professor souber passar bem a teoria e se ele trouxer a teoria junto à prática com facilidade, com habilidade, com destreza, o aluno vai aprender da mesma forma.*

Clara: *Eu sempre falo assim, que o professor, ele tem que ser bom professor de música para aquele aluno. Porque se ele for capaz de ser um bom professor de música para aquele aluno, o aluno vai ter o subsídio, o suporte que ele precisa pra aprender as coisas específicas como a Musicografia Braille. Se o aluno, por exemplo, tiver uma boa noção dos conceitos teóricos, o que que são escalas, o que é intervalo, o que são acordes, questão de harmonia, etc, ele vai ter todo subsídio, todo fundamento que ele precisa pra ir lá e aprender a Musicografia Braille. Lógico que é importante que o professor conheça os mecanismos do código em*

música braile, mas acho que antes de tudo o professor tem que ser bom como professor de música.

Clara: *A minha professora, por exemplo, nem conhecia o código musical em braile, depois que ela veio conhecer, mas eu considero que ela tenha sido uma boa professora de música para mim. E isso é tudo, né. Então eu acho que o professor é antes de tudo? Tem que ser para aquele aluno um bom professor de música. Tem que poder passar para o aluno os conceitos da linguagem musical. Assim, fazê-lo tocar uma peça sabendo em que tonalidade está, que acordes que têm, que intervalos que têm ali...*

Clara: *Saber o ritmo, saber, enfim, fórmula de compasso, compasso simples e composto. Tudo isso um professor de música pode ensinar para um aluno. Não tem nada a ver com a deficiência visual isso. O professor de música tem que ser bom professor de música. Tem que saber não só passar os conceitos de teoria mesmo, mas aplicar aquilo na prática, né. Então ele está estudando lá uma peça, o professor tem que dizer para o aluno em que tom que está, que acordes que têm, que intervalos que têm, qual a fórmula de compasso, o que tem na armadura de clave. E enfim, né. Explorar aquelas músicas que o aluno está estudando em relação a esses conceitos teóricos.*

Para compreendermos a importância de um aluno cego em conhecer os aspectos teóricos que estão presentes nas obras que interpretam é necessário termos conhecimentos da escrita musical braile. Algumas características específicas de escrita no sistema exigem que o aluno possua conhecimentos de teoria que não são necessários na escrita em tinta.

Por outro lado, Adoniran comenta que não teve dificuldades maiores no aprendizado do instrumento e não procurou o ensino formal para poder desenvolver-se na parte teórico musical:

Adoniran: *Aprendi essas três [posições]. Depois fiz tudo sozinho.*

Wagner comenta de seus estudos nos Estados Unidos, que a partir do momento que tomou consciência de alguns aspectos de relaxamento muscular que não foram desenvolvidos em sua formação musical. É importante salientar que a falta de preparação de docentes capacitados para a instrução de pessoas cegas pode acarretar em problemas musculares na performance musical que muitas vezes podem não ser revertidos após tratamento específico.

***Wagner:** A gente tenta pegar uma referência pra ter uma noção espacial e coisa assim. Isso eu aprendi muito nos Estados Unidos. Aí, o que eles faziam, na minha mão direita aqui, sente, o dedo vai ter que ficar assim. Pegava o dedo e dizia: “Este movimento. Não, deixa mais solto. Não precisa puxar assim, é só deslizar o dedo pela corda assim.” Este dedo é diferente do outro, por causa do ângulo que se tem no violão, né, e o tamanho dos dedos. Então cada dedo vai ter a sua particularidade. Aqui na mão direita, vai ter isso. Quando tu está fazendo ligado, tu já vai estar tendo o dedo preparado aqui, teu movimento não vai partir daqui, vai ser só essa parte. É, só que não sai sozinho, tu vai ter que treinar, pra que tu consiga o som, que se fizer dessa maneira, se tu tensionar aqui, tu não vai, vai te dificultar para o próximo movimento. Eu nunca tinha dado tanta importância pra esse lado e foi isso que, eu mudei completamente depois que eu fui para os Estados Unidos, tendo essa consciência de relaxamento.*

Outro problema enfrentado em relação aos estudos musicais é a falta de materiais transcritos para o braile. Não existem muitas iniciativas que contribuem para a criação de um acervo efetivo que colabore para a formação de músicos cegos no Brasil e de fácil acesso. Essa é uma fala recorrente em todos os participantes: a dificuldade que encontram na busca de materiais específicos. Em busca recente, verificamos que a Fundação Dorina Nowill possui em seu acervo 94 partituras e materiais musicais didáticos, sendo apenas 29 de autores populares (Anexo IV). Essa não é uma realidade que está presente apenas no

Brasil, porém também foi encontrada quando Wagner cursava seu doutorado no Estados Unidos:

***Wagner:** foi no doutorado que começaram a surgir as dificuldades: material transcrito. É muita, muita leitura. E inicialmente eles gravavam pra mim os livros, mas tipo, tem um tempo que tu não consegue mais ouvir. Eu tenho computador, também, que tem o Jaws⁵ e coisa assim, mas era muita coisa. Então se tornou um impasse, essa época, entre a acessibilidade, mesmo nos Estados Unidos, e como eu estava fazendo. Vamos dizer, a acessibilidade era muito pouca.*

O estudo analítico das obras musicais é uma parte importante no processo de avanços na apropriação da música. É impossível fazê-lo sem acesso à partitura. Na pós-graduação o domínio da musicografia braile será imprescindível para o músico cego.

Um dos problemas que os diversos participantes relatam é a pequena produção de materiais de material específico transcritos para o braile e dificuldade de acesso aos materiais existentes. Quando encontram, percebemos um enfoque na produção de música clássica internacional. Um dos objetivos propostos por Bonilha (36, 37) foi a transcrição em braile de partituras para piano, como apontamos anteriormente.

Em hipótese, caso Wagner queira aprender um arranjo de compositor brasileiro, como por exemplo, Chiquinha Gonzaga, é preciso pedir que alguma instituição especializada, digamos Dorina Nowill, transcreva o material, precisará esperar vários meses para receber a partitura e é possível também que não possua no acervo da instituição obras específicas que os músicos procuram.

⁵ Jaws é um software de leitura de tela muito utilizado por deficientes visuais.

3.3 Concepções e Sentidos da Música

Anteriormente, trouxemos o levantamento bibliográfico descrito por Finck (48), em que o processo de aprendizado musical de dois jovens tidos como ‘gênios musicais’ são brevemente descritos.

A questão do dom musical está diretamente ligada a uma tradição romântica, em que se pensava que o dom era uma característica inata e por meio de poucos estímulos esse dom emergiria, num processo de genética determinista. Também na mitologia grega e na perspectiva cristã, o dom da música para o cego muitas vezes é considerado algo compensatório que pode mitigar a ‘desgraça’ da falta de visão. A pessoa agraciada com esse talento tem o dever de fazer uso dele. Como já foi dito anteriormente, o desenvolvimento da identidade musical implica em uma condição em que além do fator genético, o contexto sociocultural e histórico também deve ser levado em consideração.

Em sua fala, Clara deixa claro como se sente em relação a sua perda visual e porque acredita que é mais atenta ao som do que pessoas que enxergam:

***Clara:** Acho que a nossa atenção ao som, né. A gente naturalmente, por não enxergar, acaba sendo mais atento ao som. Não é nada assim de... tem gente que pensa assim: o cego tem o dom sobrenatural pra música. Não tem nada disso. É na verdade natural que a gente, não enxergando, a gente precisa do som, né. Então a gente está sempre mais atento aos sons do ambiente. E isso facilita a nossa concentração, assim, pra estudar música, né. Facilita a assimilação das músicas e eu consigo, por exemplo, o que chamam isso de ouvido absoluto, assim, ouvir a nota e já...*

O papel da música para ela também foi determinante em sua relação com o mundo em sua infância, assim como com outros participantes. Tanto para ela como para Gonzaga, a música adquiriu um papel lúdico, de expressão com o mundo e consigo:

Clara: *Eu acho que foi muito importante [meu contato com a música na infância] porque a gente se expressa muito através da música e tem um aspecto lúdico, divertido tocar, aprender a tocar, a conhecer, a descobrir o instrumento, descobrir os sons.*

Gonzaga: *Na infância, a música foi muito importante para mim, não só no sentido de convivência social. Foi com a música que eu conquistei espaços importantes na minha vida, né.*

Tanto para Gonzaga, como para Clara e Wagner, a música foi o caminho que encontraram para seguir suas profissões. Vigotsky aponta as consequências que a perda da visão implica nos rearranjos psicológicos para formação de identidade pessoal e convívio social (51).

A música é uma forma singular de linguagem. O que expressamos através da música não podemos fazer por meio de outras linguagens. Clara afirma que se expressa muito pela música: como se sente; como pensa:

Clara: *A música é um canal de expressão muito importante. Uma linguagem única que a gente não consegue expressar de outro jeito.*

Justamente por essa característica única, a música também é utilizada como processo terapêutico. Gonzaga afirma os benefícios que a música traz para seu bem estar pessoal:

Gonzaga: *No meu caso, a música pra mim é um remédio pra tudo, sabe. Quando eu tô alegre, eu ouço música, quando eu tô triste, música, estressado, música, preocupado, música, dormindo, música, tomando banho, comendo, enfim, refeições, música, passeando, música, todos os momentos a música está em minha vida e isso não vai ser diferente com o meu filho.*

Sua fala traz a importância também que acredita em querer proporcionar a mesma possibilidade de contato musical para seu filho.

O benefício da música no que se refere à inclusão social fica claro no momento em que os papéis sociais que antes eram estigmatizados com a perda sensorial de forma depreciativa em relação ao entorno cultural e social que pertenciam passa a ter outro valor e o cego se reconhece como indivíduo que pertence a um grupo social:

Gonzaga: *Então, no começo, né, na infância, a música foi muito importante para mim não só no sentido de convivência social. Foi com a música que eu conquistei espaços importantes na minha vida, né.*

Wagner: *Antes [de ficar cego] eu já gostava muito de música. Não tocava nada, não, apenas apreciava muito. Aí quando que eu perdi a visão, essa coisa na música, ela tomou uma importância maior ainda, porque ela começou a servir até eu me integrar às pessoas.*

3.4 Música e Cegueira (eu músico cego)

As categorias anteriores, de certa forma, estavam previstas na apresentação do questionário, o qual trazia questões referentes à família, educação musical e a importância do fazer musical. Na presente categoria, agrupamos os aspectos singulares da vivência musical que cabem aos modos de acesso da pessoa com deficiência visual.

Diferentemente do que esperávamos, as falas dos participantes revelaram um embricamento entre as identidades da pessoa com deficiência visual e do músico cego. Ser músico e ser cego faz parte da constituição de cada identidade a ponto de ser difícil distinguir o que é da cegueira e o que é da música.

Uma das pessoas que se coloca com maior desenvoltura quanto à identidade musical na vida adulta profissional é Clara:

Clara: *Acho que na vida adulta a música de certa forma está relacionada à nossa identidade profissional, né. Porque a gente pode trabalhar com música, desenvolver pesquisa, enfim, a música*

é um campo profissional muito extenso. A gente pode trabalhar como instrumentista, como pesquisador, como professor, dá várias possibilidades. Então a música hoje em dia pra mim está mais relacionada à minha identidade profissional.

Gonzaga afirma ser membro da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), também trabalhar como profissional da área musical e tocar vários instrumentos, o que contribuiu para ser conhecido em sua comunidade como músico. Além das atividades de ensino de música e participações em eventos, também participa de festivais como o Festival Artes sem Barreiras, que valoriza a presença de artistas com deficiência:

Gonzaga: *Hoje eu sou muito conhecido na minha cidade e como também a música me ajudou muito na parte estudantil mesmo, como com a concentração. Eu gostava muito de ouvir música enquanto estudava, sabe, enquanto, enfim, passeava e assim eu acho que a música desde a infância já foi marcante, assim, na minha vida, né... e no tempo de jovem profissional, de adulto, a música hoje é uma fonte de renda para mim também, né, porque eu trabalho profissionalmente, eu tenho carteira de músico e eu também aprendi vários outros instrumentos. Sozinho alguns, outros com professor, então eu também já estou ensinando música, já estou tocando por aí. Já toquei em carnaval, São João, em casamento, festa, já toquei na Câmara Municipal de Vereadores, então, em vários eventos. Eu costumo abrir eventos nacionais, internacionais, eu participo daqueles Festivais de Artes sem Barreiras que são deficientes em geral que se apresentam com alguma habilidade musical ou artística e eu sempre participo e também foi muito bom para mim.*

3.4.1 Espaços do fazer musical do cego

A partir da literatura apresentada anteriormente, o conceito de comunidades de prática colabora na compreensão de como os indivíduos constituem sua identidade como músicos cegos.

Observamos através dos dados colhidos, que locais de performance de música convergem tanto para pessoas videntes como para pessoas cegas: igrejas, bares, espaços culturais e reuniões sociais.

Por outro lado, temos eventos como o Festival Arte sem Barreiras, com a participação exclusiva de artistas com deficiência, que raramente se presencia a performance desse artista em casas de shows, casas noturnas, grandes centros culturais e teatros ou mídia televisiva.

Um caminho que os participantes da pesquisa mostraram poder ser uma brecha para melhorar as condições de acesso e melhoria de qualidade profissional foi a educação e qualificação profissional.

Voltando aos dados da pesquisa, podemos dizer que a igreja católica teve o papel de comunidade de prática para Clara, Gonzaga e Adoniran, que demandou algum grau de comprometimento e responsabilidade, implicando um dever e também um *status*, um destaque.

Clara: *Igreja católica. E eu participo do grupo de canto e aí eu ajudo nas missas, faço às vezes os solos de salmo, ajudo cantando, tocando flauta quando precisa, né. Então ajudo.*

Gonzaga: *Ah... já toquei em igreja durante um período de dois anos, três anos, tocava-se todo domingo na igreja católica, né. Hoje em dia assim de vez em quando eles me chamam.*

Pesquisador: *O senhor toca na igreja também?*

Adoniran: *Tocava, agora eu estou parado, né.*

Pesquisador: *É.*

Adoniran: *Agora eu preciso... Pra eu participar da igreja que eu estou, eu tenho que falar com o pessoal da liturgia.*

A participação em comunidades de prática não exclui a atividade da prática musical em casa por lazer. Gonzaga, mesmo tendo participado das missas, também tem prazer em tocar sozinho em casa além das suas atividades profissionais:

Gonzaga: *Ah... eu gosto também de pegar instrumentos e eu gosto muito de tocar violão. Eu estou em casa tal, eu pego o violão e começo a tirar as músicas, ouvindo, sabe. Às vezes, eu toco sozinho mesmo. Fico cantando.*

No caso de atividades que exigem um desempenho técnico, além da mera participação, é necessário o estudo individual, como no caso da música. A dedicação ao estudo do instrumento, conhecer novos repertórios e outros músicos – enfim, ampliar os conhecimentos relacionados à música, faz parte da vida profissional de cada um dos participantes. Como Gonzaga disse:

Gonzaga: *Então, eu ouço muito rádio também e navego aí na internet que hoje tem muito site de música, então eu vou escutando aí. Ah... Música nova de tal cantor, né, de cantor famoso, então eu procuro ouvir logo por que o pessoal sempre pede assim, em show: “toca fulano de tal, toque a música da novela tal”. Então eu tenho que saber. E às vezes, também, eu tenho que aprender coisas que eu não gosto... (risos) como o Arrocha, essas músicas assim mais feias que na arte da poesia desapareceriam. Eu tenho que aprender isso também para tocar.*

3.4.2 Mundo do trabalho do músico cego

O trabalho no campo musical é amplo na atualidade. Os profissionais em música podem atuar nas mais diversas atividades, não apenas na performance musical principalmente se tiveram formação universitária. Na época em que foram coletados os dados da pesquisa, Clara trabalhava com acessibilidade em música. Wagner trabalhava como pesquisador em etnomusicologia, além da performance:

Wagner: *A área da [minha colega de trabalho] é mais voltada dentro da musicografia braile. E eu gosto mais desse lado de acessibilidade com softwares, coisas assim. Transcrição de livros didáticos. Só que ela também está adorando essa ideia. Então nós fechamos assim muito, então nós estamos buscando a partir de agora além da maior divulgação da musicografia braile, nós vamos transcrever livros didáticos de música, além das partituras e vamos ver até aonde nós conseguimos ir com acessibilidade com os programas.*

Gonzaga é um reflexo que vemos também com outros músicos, não apenas deficientes visuais, que têm atividades multiprofissionais. Além de performer, dá aula de música, também complementa sua renda com outros trabalhos como radialista, jornalista e técnico de informática.

Já Adoniran, aposentado por 'invalidez', não era remunerado pelo seu trabalho. Nazareth, por sua vez, morava com os pais e não exercia nenhuma profissão. Nenhum dos dois trabalhava com música, pela falta de independência profissional devido à sua condição de cego e não como falta de qualificação como músico, já que existem músicos autodidatas que são conhecidos e vivem de sua atividade performática.

Somera (12), em seu trabalho, discute a relação entre ser deficiente e ser artista. Também aponta a importância da formação artística:

Mesmo os integrantes deficientes tendo uma posição engajada, crítica em relação à sua condição física/sensorial e suas possibilidades, muitos deles têm grandes dificuldades em se verem como artistas; ainda que estejam naquele grupo para desenvolverem suas habilidades nesta área. Os motivos que os levam a não se colocarem como artistas são complexos. Podem ser atribuídos à deficiência e à noção que se tem acerca da junção entre deficiência e arte, por exemplo. Ou até, à limitação de sua formação artística (p. 72).

Por enquanto é necessária a existência de locais de performance específicos para pessoas com deficiência para que pessoas deficientes possam participar de eventos e festivais como qualquer outra pessoa. O ideal seria que a sua participação não estivesse condicionada à inscrição de eventos especiais como as Paraolimpíadas ou o Festival de Artes sem Barreiras, mas que esse público pudesse participar sem o caráter competitivo que identifica tais eventos.

Gonzaga: *Eu costumo abrir eventos nacionais, internacionais, eu participo daqueles Festivais de Artes sem Barreiras que são deficientes em geral que se apresentam com alguma habilidade musical ou artística e eu sempre participo e também foi muito bom para mim.*

3.4.3 Planos para o futuro

Um reflexo dessa grande abrangência de atividades musicais, também é reafirmada ao olharmos os dados quando os pesquisados falam sobre seus planos futuros em relação às suas escolhas.

Aparece a fantasia de produzir um CD, talvez pelo estímulo de pessoas que dizem: 'você deve gravar um CD.' Porém, falta a noção de logística, os problemas de produção e pós-produção; é como se o CD atestasse o reconhecimento público da habilidade como artista.

Gonzaga: *Então, é... eu tenho um sonho de gravar um CD, de participar de algum programa, assim, em rede nacional, crescer mais na vida musical. Como um cantor, eu gosto de cantar, então eu fiz aulas, assim, de canto, eu canto mesmo por gosto. Diz o pessoal que eu canto bem, então a gente vai seguindo, né.*

Alguns falam que querem aprimorar seus conhecimentos musicais, como continuar estudando seus instrumentos, fazer faculdade de música. O aprimoramento passa também para pessoas que estão em outro patamar educacional, como o aprofundamento do estudo em harmonia e em teoria musical, a continuação de pesquisa em acessibilidade e tecnologia assistiva, entre outros.

Clara: *Eu quero continuar tocando também e assim, aprimorando meu estudo do piano tanto quanto possível, mesmo que não faça carreira, assim, né, como solista e tal, mas eu quero sempre continuar tocando e continuar aprimorando.*

Wagner: *Eu quero continuar estudando violão, entendendo cada vez mais harmonia. Nesse projeto, a transcrição de livros também é pra isso, pra me aprofundar dentro da harmonia, dentro da etnomusicologia.*

A dificuldade de ser um aluno com professor que desconhecia os recursos para poderem trabalhar com públicos específicos resultou em uma preocupação em melhorar as metodologias de ensino para outros jovens com cegueira. Vários participantes falam explicitamente da vontade de fazer alguma coisa: darem aulas, melhorar as metodologias de ensino, melhorarem as ferramentas de acessibilidade:

Wagner: *uma coisa que eu estou colocando no projeto vai ser a metodologia de como se ensinar o violão, exatamente pelas dificuldades que eu tive como aluno, agora eu estou tentando. Porque o projeto é assim, nós temos a nossa condição física como deficiente visual, a gente acaba ficando muito mais contraído, principalmente a região dos ombros, pescoço, o mesmo receio que a gente tem de andar com a bengala na rua, que sempre pode ter alguma coisa na frente, a gente acaba levando para o instrumento isso. A gente não vai com tanta segurança, então, inconscientemente a gente acaba levando para o instrumento muita das nossas inseguranças.*

Clara: *Eu acho que eu quero fazer pós-doutorado daqui a pouquinho, em breve. Continuar trabalhando com essa parte de educação musical pra pessoas cegas, principalmente nessa área para capacitação de professores. E assim, divulgando o código musical em braille, ensinando, e enfim, pesquisando essa, né.*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o apoio da família e/ou a rede social têm um papel importante instigando o contato inicial com a criança com a música desde muito cedo. Como testemunhado nas falas dos participantes da pesquisa, é a partir dessa rede social e ambientes culturais ricos que eles criam sua identidade sonora. Na infância, esse processo se mostra em um processo bastante lúdico com todos eles.

A iniciação precoce parece ter sido importante para o desenvolvimento global da criança e particularmente na música. Vimos que os participantes que tiveram processos de ensino formal desde cedo possuem uma formação mais consolidada. O ensino formal traz aos músicos um leque de oportunidades e campo de atuação profissional mais amplo: instrumentista, compositor, pesquisador, professor de música.

Coerente com outras pesquisas citadas, a condição socioeconômica familiar é fator determinante para a formação; no caso dos músicos, na escolha de instrumento, conhecimento de repertório, domínio da musicografia braille, possibilidades de atuação profissional. Gonzaga, por exemplo, começa com um cavaquinho de elastiquinho de botas, enquanto Clara inicia seus estudos com um piano e tinha uma professora particular disposta a ir até São Paulo buscar os conhecimentos necessários para poder ajudá-la em seu desenvolvimento musical. A condição financeira contribui para a compra de instrumentos de qualidade, aquisição de partituras, estudar outros instrumentos, frequentar conservatório, bem como apresentações musicais.

É importante salientar que a rede de apoio se modifica à medida que as relações sociais familiares se alteram. Cônjuges e filhos vêm a substituir os pais dependendo das necessidades do cotidiano, como vimos no depoimento de Wagner.

Quanto à formação, a aprendizagem musical na escola básica não aparece nos relatos dos participantes, cuja formação em música se deu por outras vias. O incentivo da família, da comunidade, e o engajamento do próprio aluno com deficiência visual foram importantes nos seus processos de formação musical.

Entretanto, quando se exige que a escola assuma um papel ativo, assegurado por lei, de prover a iniciação musical de toda uma nova geração de crianças, os professores de música irão se defrontar com a diversidade de alunos, inclusive cegos e com baixa visão, que aprendem melhor por metodologias não tradicionais. Provavelmente tais professores não terão sido preparados nos cursos de licenciatura atuais para dar conta das especificidades que se colocam. Os desafios estão postos, mas não é preciso reinventar toda uma gama de ajudas técnicas que foram sendo desenvolvidas durante décadas para tornar conteúdos escolares acessíveis ao aluno com deficiência visual. Professores de educação especial e aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado podem e devem ser consultados, assim como profissionais de centros de referência em deficiência visual da cidade.

O ensino para alunos com deficiência é uma área em construção; existem algumas teses e publicações sobre o ensino de música para o aluno cego. Entretanto, percebo na minha prática de professor de música que a ênfase recai sobre a interpretação da musicografia braile. Não se pensa na forma de se ensinar a musicografia, apenas na complexidade da decodificação. Deveria haver um método de trabalho que considera a importância de dominar conhecimentos da notação e da técnica instrumental como se tem para o ensino de piano, violino, violão, flauta, bateria, para pessoas videntes. Pensando em uma proposta futura, caberia consultar pessoas como os participantes desse trabalho para contribuírem com uma discussão inicial sobre metodologias de ensino em música.

Mais que trabalhar musicografia braile, o importante é trabalhar a linguagem musical – fazer com que as crianças entendam fraseados musicais, eurritmia, linha melódica, harmonia, entre outras coisas. Isso nos leva a pensar na importância de trabalhar a musicalização antes de procurar um sistema de

correspondência sonora que está escrito na partitura. Essas notações são mais simples que a abstração da notação tradicional em braile, porém, é necessário pensarmos em uma transposição tátil para esse tipo de notação. Materiais como o EVA podem funcionar não apenas como uma ferramenta em relevo para o ensino das notas musicais mas também para o ensino de tempo, altura, timbres, harmonia. Pensar no desenvolvimento da consciência corporal através do uso da linguagem musical não seria muito mais benéfico para os cegos e também videntes do que pensar em codificação musical?

Na minha visão como professor de música, o que importa é que o aluno crie um vínculo com a linguagem musical e é papel do professor buscar um repertório que ele possa se identificar. A partir disso, é possível ampliar o universo sonoro da criança. No contexto inclusivo escolar, o importante é começar com a prática musical na escola para todos os alunos e o ensino especializado de instrumento ou notação musical no contraturno.

O professor precisa saber como promover o contato com aluno e criar manobras e estratégias que sirvam como uma faísca que o levaria a ter o interesse em conhecer o universo musical. A partir do momento que a música passa a ser do mundo da pessoa cega, ela a incorpora como parte de sua comunicação não verbal, como uma forma única de se relacionar e expressar.

Um resultado inesperado foi perceber a busca dos participantes por aprender vários instrumentos; isso indica que eles procuram ativamente mais conhecimento. A música tem um papel muito importante na vida deles, a ponto de instigar a ampliação do universo musical. Concomitantemente, o conhecimento adquirido possibilita atender a demandas profissionais, como vimos com Gonzaga.

A música teve um papel determinante na vida de cada um dos participantes pesquisados, tanto no âmbito pessoal, como no âmbito profissional. Ser músico tira a pessoa de um lugar estigmatizado, dependente e incapaz e mostra às pessoas da comunidade que ali existe uma pessoa autônoma e qualificada. O cego músico passa a pertencer a um grupo de pessoas que possuem interesses e

habilidades em comum, uma comunidade de prática. Isso fortalece as suas demandas coletivas como exigir partituras em braile.

A música, como forma de linguagem e expressão humana, é um meio que facilita a elaboração terapêutica dos sentimentos humanos, seja no plano da recepção ou da produção. Isso tem uma importância muito grande para todas as pessoas, mas especialmente em pessoas que possuem alguma limitação ou vulnerabilidade, como relatado nos resultados.

Entre todos os resultados encontrados, algo muito significativo e que tem importância dentro do contexto das pesquisas recentes com música e deficiência, são os aspectos singulares da vivência musical que se revelaram no decorrer do estudo. A forma com que os participantes recebem o universo musical e como digerem e se apropriam dessa herança cultural é bastante instigante e particular. Foi interessante poder assistir Gonzaga tocando violão; autodidata, conseguiu adaptar dedilhados, posições no violão, a relação do corpo com o instrumento e sua intimidade com ele. Se considerarmos que a imitação tem um papel no processo de aprendizagem, é admirável o resultado sonoro que obtém, que não é usual e esperado.

Ao final da análise ficou evidente que é impossível separar a identidade do músico e do cego a ponto de ser difícil de distinguir o que é da cegueira e o que é da música. A música é determinante na personalidade de cada um, como revelado anteriormente. É o que dá sentido as suas vidas.

Percebemos também que a deficiência limita o acesso a oportunidades de trabalho e acesso a bens culturais. Por outro lado, aparecem convites para vários dos participantes da pesquisa, que podem ou não aceitar, de performance em eventos de inclusão social exclusivo de artistas com deficiência como o Festival Artes sem Barreiras. Percebemos que muitos desses eventos possuem um viés assistencialista, e não se preocupam em destacar a criação artística. O foco não é a performance, mas o que chama a atenção é o deficiente no palco.

Os participantes da pesquisa têm como objetivo o aprimoramento constante, e isso implica na melhoria das condições de acesso a informação e formação tanto profissional como educacional.

Foi daí que este estudo buscou contribuir – para que professores de música que atuam com uma variedade de alunos, inclusive alunos com deficiência visual, possam ter alguns subsídios para a sua prática profissional. Levando em conta que cada indivíduo é concebido na sua totalidade, inserido dentro de um contexto socio-histórico, este estudo buscou ouvir de músicos cegos sua realidade quanto à formação, vivência e sentidos da música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Reardon W, Robin MW. Seathe Chotzen Syndrome. **J Med Genet.** 1994; 31: 393-6.
- (2) Nunes SS, Lomônaco JFB. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** 2008; 12(1), p. 119-38.
- (3) Goffman E. **Estigma:** Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, 4. ed. Trad. MBML Nunes. Rio de Janeiro: Ed. Quanaabara; 1988.
- (4) Zacharakis GE. **Mitologia grega:** Genealogia das suas dinastias. Campinas SP: Papirus; 1995. 227p.
- (5) Amiralian MLTM. **Compreendendo o cego:** uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1997. 327p.
- (6) Reily L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Caderno Cedes.** 2008; 28(75): 245-66.
- (7) Hamilton RH, Pascual-Leone A, Schlaug G. Absolute pitch in blind musicians. **Neuroreport.** 2004, 15(5): 803-806.
- (8) Vigotsky LS. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes; 1991.
- (9) Oliveira IM. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: Baptista CR, Caiado KRM; Jesus, DM, organizadores. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação 2008. p. 239-253.
- (10) Minayo MCS. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2004, 269p.t

- (11) Bourdieu P, Darbel A. **O Amor pela Arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.
- (12) Somera N. **O artista com deficiência no Brasil**: arte, inclusão social e campo artístico. Campinas; 2008. Dissertação [Mestrado em Artes]. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- (13) Bourdieu, P. **O Poder Simbólico**. 5ª Ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.
- (14) Vendrame, GL, Campos N de. Pierre Bourdieu: potencialidade para a escrita da história. **Revista Linhas**. Florianópolis, 2011. 12(2), p. 107-29.
- (15) Bourdieu P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- (16) Lave J, Wenger E. **Situated Learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge (UK). Cambridge University Press: 1991. 138p.
- (17) Trowler PR, Turner GH. Exploring the hermeneutic foundations of university life: Deaf academics in a hybrid 'community of practice'. **Higher Education**. 2002; 43(2): 227-56.
- (18) I Barron. An exploration of young children's ethnic identities as communities of practice. **British Journal of Sociology of Education**. 2007; 28(6): 739-52.
- (19) Brown KB. The social liminality of musicians: case studies from Mughal India and beyond. **Twentieth-century music**. Cambridge, Cambridge University Press. 2007; 3(1): 13-49.
- (20) Souza, MMC. **A transposição de teorias sobre a institucionalização do Welfare State para o caso dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro, IPEA, 1999. (Texto para discussão no. 695).

- (21) Fleury S. A seguridade social e os dilemas da inclusão social. **Revista de Administração Pública**. 2005, 39(3): 449-69.
- (22) Araujo SMD. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: a história do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- (23) Jannuzzi GM. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004a, 243p.
- (24) Nagle J. A Educação na Primeira República. In: Hollanda SB. **História Geral da civilização brasileira**. [Tomo III, livro 3]. São Paulo: Difusão Européia do Livro; 1968; p. 259-291 *apud* AMATO, 2006.
- (25) Amato RCF. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**. 2006; 12, 144-66.
- (26) Fonterrada MTO. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**. 2007, 18: 27-33, 2007.
- (27) Amaral SRR. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista Histedbr online**. 2011; 43, 103-17.
- (28) Jannuzzi GM. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**. 2004b, 25(3): 9-25
- (29) Lafer C. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados**. 1995, 9(25): 169-185.
- (30) Santos MP. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1995; (3): 21-29.

(31) Unesco, Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [on-line] [acesso em 14 ago 2011]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

(32) Brasil. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008a. 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 [online] [acesso 14 ago 2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

(33) Brasil. Mensagem n.º 622, de 18 de agosto de 2008b [online] [acesso em 14 ago 2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm

(34) Ottenberg S. **Seeing with music**: the lives of three blind African musicians. Washington DC, University of Washington Press: 1998. 216p.

(35) Arter C, Hill DL. Listening in: Music for Students with a Visual Impairment. **British Journal of Visual Impairment**. 1999; 70(2), 60-66.

(36) Pring L, Ockelford A. Children with septo-optic dysplasia - musical interests, abilities and provision: the results of a parental survey. **British Journal of Visual Impairment**. 2005; 23(2): p. 58-66.

(37) Bonilha FFG. **Leitura musical nas pontas dos dedos**: caminhos e desafios do ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. Campinas; 2006. Dissertação [Mestrado em Música]. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

(38) Bonilha FFG. **Do toque ao som**: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. Campinas, 2010. Doutorado [Tese em Música]. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

(39) Tonon ACB, PWR Schäffer. O resgate da cidadania de um estudante com deficiência visual: estudo de caso com a inclusão da leitura musical em braille. In:

III Encontro de Educação Musical da Unicamp. 2010, ago. 18-20. Campinas (SP). [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.andrefurlan.net/imagens/banco/bAnais_III_EEM.pdf#page=90.

Unicamp: 2010. p 84-92.

(40) Simão APM, Araldi J, Hirose K, Ota R, Fugimoto TAC. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. In: **Simpósio Paranaense de Educação Musical**, 2009, out 6-9. Londrina (PR) [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/a_inclusao_do_aluno_cego-abem_nac.pdf . UEM: 2009.

(41) Souza, RMV, Ota R. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: **Encontro Anual da ABEM**, 2010. Goiânia (GO). [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/a_inclusao_do_aluno_cego.pdf. Maringá, UEM, 2010.

(42) Ota R. Projeto de estágio: musicalização para deficientes visuais. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul**. 2010. Porto Alegre (RS). [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/projeto_de_estgio_musicalizacao_para_deficientes_visuais_-_ota.pdf. UEM: 2010.

(43) Souza RMV, Ota R. Didática musical para alunos com deficiência visual: material didático-musical e dinâmicas especiais. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul**, 2011, Maringá (PR). [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/didtica_musical_para_alunos_com_deficincia_visual_material_didticomusical.pdf. UEM: 2011.

(44) Ota R; Malagutti VG. Música e inclusão: a formação de professores de música para o trabalho com alunos com deficiência visual. In: **IV Encontro de Educação**

Musical. Campinas (SP). [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/msica_e_incluso.pdf.
Campinas: 2011.

(45) Ota R. Música e Deficiência Visual: uma revisão de literatura. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul**, 2011, Maringá (PR) [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/msica_e_deficincia_visual_uma_reviso_de_literatura.pdf. UEM: 2011.

(46) Souza RMV. Educação musical para deficientes visuais: experiências no ensino da musicografia braille. In: **IV Encontro de pesquisa em música da Universidade Estadual de Maringá**, 2009, Maringá (PR) [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/educacao_musical_para_deficientes_visuais_-_epem_2009.pdf. EPEM: 2009. p. 1-8.

(47) Souza RMV. Música para pessoas com deficiência visual: desenvolvendo a memória musical. In: **XIII Encontro Regional da ABEM Nordeste**, Natal (RN), 2010. [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/musica_para_pessoas_com_deficiencia_visual.pdf.

(48) Finck RS. **Prodígios Musicais**: a questão do talento no processo de reprodução musical de deficientes visuais. [on-line] [acesso em 31 mar 2013]. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/msica_e_deficincia_visual_uma_reviso_de_literatura.pdf

(49) Chizzotti A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003, 16(2): 221-36.

- (50) Turato ER. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**. 2005; 39(3): 507-14.
- (51) Vigotsky LS. Problemas de fundamentais de La defectologia contemporânea. In: **Obras Completas vol V. – Fundamentos de Defectologia**. La Havana, Cuba. Havana Editorial Pueblo e Educación, Cuba: 1929.
- (52) Caiado KRM. **O aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2006, 152p.
- (53) Suzuki S. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. 3ª. Ed. Santa Maria (RS). Gráfica Editora Palotti: 2008. 143p.
- (54) Hikiji RSG. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. **Horizontes Antropológicos**. 2005; Porto Alegre 11(24): 155-84.
- (55) Randi A. **Palco, academia e periferia**: a dissonante polifonia da banda Bate Lata na (trans) formação de um educador. Campinas; 2006. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- (56) Gomes AAF. **A Midiatização do Social**: Globo e Criança Esperança tematizando a realidade brasileira. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2008.
- (57) Brasil. Lei n.º 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências [online] [acesso 09 dez 2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm.

ANEXO I

Roteiro das entrevistas

- Nome, idade, naturalidade, estado civil, filhos, escolaridade.
- Como foi o início de seu interesse por estudar música?
- Qual a importância da música em diferentes épocas de sua vida: infância, adolescência, vida adulta?
- Qual sua formação musical?
- Quais as maiores dificuldades e facilidades que teve para aprender música?
- Como faz para aprender músicas novas?
- Tem conhecimento da musicografia braille?
- Usa máquina Perkins ou reglete para registro escrito?
- Possui fluência de leitura?
- O que um professor precisa saber para poder ensinar um aluno cego, no seu ponto de vista?
- Que estilo de música gosta de ouvir e tocar/cantar?
- Como conhece músicas novas?
- Participa de alguma atividade musical na igreja?
- Frequenta shows, teatro, cinema, concertos, ópera ou outros eventos culturais?

- O que gostaria de garantir/garantiu para o seu filho, em termos de vivência e aprendizagem musical?
- Quais seus planos futuros em relação a sua vivência musical?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa *O Deficiente Visual em Contato com a Música*, sob responsabilidade do pesquisador Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira e orientação da Profa. Dra. Lucia Reily.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer a vivência e formação musical de pessoas cegas e para traçar princípios que possam nortear o preparo de professores de música que atuam com pessoas com deficiência visual.

Para participação da pesquisa, será necessário responder algumas perguntas referentes ao papel da música em sua vida e suas relações através de uma única entrevista. Sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, caso se sinta desconfortável em responder qualquer pergunta.

Não são previstos riscos de quaisquer natureza, portanto, não está previsto qualquer tipo de ressarcimento ao participante e, da mesma forma, os mesmos são isentos de qualquer ônus financeiro.

Os dados colhidos serão utilizados estritamente para interesse acadêmico e tratados com rigor científico. É garantido o sigilo das informações coletadas.

Quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa poderão ser solicitados a qualquer momento através de contato com o endereço, telefone e e-mail seguintes: Comitê de Ética em Pesquisa, Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 - Caixa Postal 6111, CEP 13083-887 Campinas – SP, fone (019) 3521-8936, fax (019) 3521-7187, e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Campinas, ____de _____ de _____

Participante

Lucia Reily

Leonardo de Oliveira

ANEXO III

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

④ www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 21/12/10
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 1219/2010 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 6591.0.146.000-10

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: "O DEFICIENTE VISUAL EM CONTATO COM A MÚSICA".

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira

INSTITUIÇÃO: Centro Cultural Luis Braille de Campinas

APRESENTAÇÃO AO CEP: 09/12/2010

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 21/12/11 (O formulário encontra-se no site acima).

II - OBJETIVOS

Conhecer a vivência e formação musical de pessoas cegas que tenham atuação em música como atividade de lazer ou profissional para traçar princípios que possam nortear o preparo de professores de música que atuam com pessoas com deficiência visual.

III - SUMÁRIO

Trata-se de um projeto de mestrado de natureza qualitativa onde pretende-se compreender como a música pode ser utilizada para esse fim, investigando sua influência sobre a vida de pessoas com deficiência visual, compreender melhor quais as problemáticas enfrentadas por pessoas cegas quanto ao acesso a aprendizagem da música. Para isso fará coletas de dados através de entrevistas semi-estruturadas com pessoas portadoras de cegueira congênita ou adquirida na infância. Os sujeitos serão convidados no Centro Cultural Luis Braille de Campinas, e os dados serão analisados por categorização e discutidos a partir da literatura e da realidade do cenário cultural de Campinas na atualidade.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

O projeto é muito bem redigido, com uma boa revisão da literatura justificando a problemática. O autor se comprometeu a entregar aos convidados da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em braille, além de explicar a pesquisa ao sujeito. O TCLE está muito bem escrito, bem detalhado, o que facilita muito bem o entendimento do participante.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



restrições o Protocolo de Pesquisa, o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, bem como todos os anexos incluídos na pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

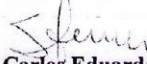
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII – DATA DA REUNIÃO.

Homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 21 de dezembro de 2010.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

ANEXO IV

Lista de obras musicais em braile disponíveis na Fundação Dorina Nowill

Data de consulta: 01.04.2013

Código	Título	Autor	Editores	Formatos
2282	19 Grandes Obras	Dilermando Reis	Bandeirante Editora	BRAILLE
2285	A Dália - piano	A. Franceschini	S.L.P.S.D	BRAILLE
2286	A Linda Flor	Franceschini	S.L.P.S.D	BRAILLE
1860	A Técnica Diária do Pianista	E. Pozzoli	Musicalia	BRAILLE
1866	Acalanto - Canto e Piano	CAYMMI, Dorival	Euterpe	BRAILLE
2287	Amando sobre o mar (valsa lenta) - violão	Zequinha Abreu e Marques Júnior	Irmãos Vitale	BRAILLE
2956	Apanhei-te Cavaquinho (choro)	NAZARETH, Ernesto	Mangione & Filhos	BRAILLE
2955	Aquarela Brasileira - samba estilizado (canto e piano)	BARROSO, Ary	Irmãos Vitale	BRAILLE
1875	Aquarela sertaneja - (Letras e Cifras)	CANÇADO, Beth	Corte	BRAILLE
2288	Ária da 4a. Corda	BACH, J. S.	Irmãos Vitale	BRAILLE
2289	Arioso	BACH, J. S.	Rubank, Inc. Chicago	BRAILLE
4566	Arranjo I	Maudonnet, Daniel	Berklee Press	BRAILLE
2290	Arranjo I - Método Prático	Ian Guest	Luminar Editora	BRAILLE
2291	Ave Maria	Franz Schubert	Irmãos Vitale	BRAILLE
2295	Brejeiro (Tango Brasileiro) piano	Ernesto Nazareth	Irmãos Vitale	BRAILLE
1894	Canção de aniversário (marcha)	José Maria de Abreu e Alberto Ribeiro	Musical Brasileira	BRAILLE
2296	Carinhoso (samba estilizado) - canto e piano	Pixinguinha e João de Barro	Mangione & Filhos	BRAILLE
2297	Chaconne in d minor – piano	BACH, J. S.	G. Schirmer, Inc. New York	BRAILLE
3527	Como usar a música na sala de aula	FERREIRA, Martins	Contexto	BRAILLE
2299	Concerto Italiano	BACH, J. S.	G. Henle Verlag	BRAILLE
3745	Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo - Vol. 1	CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário	Irmãos Vitale	BRAILLE

1923	Curso de teoria musical e solfejo vol 1	CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário	Irmãos Vitale	BRAILLE
1924	Curso de teoria musical e solfejo vol 2	CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário	Irmãos Vitale	BRAILLE
2301	Dezoito pequenos prelúdios e fugas para o piano (2,3,4 e 9)	BACH, J. S.	G. Schirmer, Inc. New York	BRAILLE
2302	Dezoito pequenos prelúdios e fugas para o piano (completo)	BACH, J. S.	G.Schirmer	BRAILLE
1927	Dicionário de acordes cifrados	CHEDIAK, Almir	Irmãos Vitale	BRAILLE
2304	Drei Marsche (três marchas) Op. 45 - piano a quatro mãos	Beethoven	C.F. Peters	BRAILLE
2305	Duas Rapsódias - Op.79	BRAHMS, J.	Ricordi Americana	BRAILLE
1937	Elementos Básicos de Teoria Geral da Música	MARCHETTI, Luis	NI	BRAILLE
2306	Escorregando	Ernesto Nazareth	Irmãos Vitale	BRAILLE
2307	Estudos Escolhidos - 4o. Volume (4,8,11 e 22)	Czerny-Germer	Irmãos Vitale	BRAILLE
2308	Estudos Melódicos em oitavas - Op. 90 (1,3,5,6,7,10,11,16,17,18)	Georg Eggeling	Irmãos Vitale	BRAILLE
2310	Fantasia Op. 77 - Piano	Beethoven	Augener Ltda.	BRAILLE
1952	Feitio de Oração (Samba Canção)	Vadico e Noel Rosa	Irmãos Vitale	BRAILLE
1954	Fifty-one Exercises for piano		Belwin Mills Publishing Corp.	BRAILLE
3597	História da música: da antiguidade aos nossos dias	LORD, Maria	HF Ullmann	LIVRO FALADO em: (MP3)
2313	In May - Op.75 - no.2	Franz Behr	G.Schirmer	BRAILLE
1979	Jesus, Alegria dos Homens	BACH, J.S.	S.L.P.S.D	BRAILLE
2315	La Cumparsita (tango)	Matos Rodrigues	Musicália S.A	BRAILLE
1980	Lampião de Gás (Valsa)	BERGAMI, Zica	Irmãos Vitale	BRAILLE
5653	Método Completo de Caixa Clara - Exercícios 1 a 16	ROSAURO, Ney	Edição de Ney Rosauro	BRAILLE
1996	Método de Pistão, Trombone e Bombardino	RUSSO, Madeu	Irmãos Vitale	BRAILLE
1997	Método Paulinho Nogueira Para violão	NOGUEIRA, Paulinho	Irmãos Vitale	BRAILLE

1998	Meu piano é divertido. Iniciação ao piano, 1o.vol.	FDNC	Ricordi Brasileira	BRAILLE
2000	Meus tempos de criança	ALVES, Ataulfo Alves	Intersong	BRAILLE
2323	Mikrokosmos vol.3	Béla Bartók	Boosey e Hawkes	BRAILLE
2002	Mikrokosmos vol.4	Béla Bartók	London, Boosey & Hawkes	BRAILLE
2324	Mikrokosmos vol.5	Béla Bartók	Boosey e Hawkes	BRAILLE
2003	Minha flauta doce - vol 1	MASCARENHAS, Mário	Irmãos Vitale	BRAILLE
2004	Módulo 1 - Curso TV na escola	SEED - MEC e UniRede	Universidade de Brasília	BRAILLE
2005	Módulo 2 - Curso TV na escola	SEED - MEC e UniRede	Universidade de Brasília	BRAILLE
2006	Módulo 3 - Curso TV na escola	SEED - MEC e UniRede	Universidade de Brasília	BRAILLE
3470	Música nas veias: memórias e ensaios	MELLO, Zuza Homem de	Editora 34	LIVRO FALADO em: (MP3)
3932	Noites tropicais: solos, improvisos e memórias musicais	MOTTA, Nelson	Objetiva	LIVRO FALADO em: (MP3)
2327	Notação Musical Braille	Congresso Internacional de Paris	American Braille Press	BRAILLE
2016	Notas introdutórias - exercícios de teoria musical	Hermes Jacchieri e Theophilo Augusto Pinto	Theophilo Augusto Pinto	BRAILLE
4813	Notas musicais: do barroco ao jazz	NESTROVSKI, Arthur R.	Publifolha	LIVRO FALADO em: (MP3)
2027	Novo manual internacional de Musicografia Braille	União Mundial dos Cegos	MEC	BRAILLE
2028	Novo método para piano (2a.parte)	SCHMOL, J.	NI	BRAILLE
4584	O cancionário carioca e brasileiro	MATTOSO, Glauco	Annablume	LIVRO FALADO em: (MP3 MP3 MP3) IMPRESSO
2038	O flautista Principiante	Marcel Moyse	Ática	BRAILLE
2332	Odeon (tango Brasileiro)	NAZARETH, Ernesto	Irmãos Vitale	BRAILLE
2333	Ontem, ao Luar	Catullo da Paixão Cearense	Arthur Napoleão Ltda.	BRAILLE
2334	Organ Prelude	BACH, J. S.	Carl Fischer Inc. New York	BRAILLE
2335	Overture in French Style – piano	BACH, J. S.	Ricordi	BRAILLE
2337	Partita I - piano	BACH, J. S.	G.Henle Verlag	BRAILLE

			C. Alemanha	
2338	Partita II - piano	BACH, J. S.	Ricordi	BRAILLE
2344	Polanaise - Op. 40 - piano	CHOPIN, F.	Irmãos Vitale	BRAILLE
2345	Prelúdio op. 28 - no. 15 (Gota d'água)	Chopin	Ricordi	BRAILLE
2104	Ritmos do Brasil para Bateria	NENÊ	Trama Editorial	BRAILLE
2107	Romance de Amor	ROVIRA, Antonio	Fermata do Brasil	BRAILLE
2347	Rumänische Volkstänze (danças populares romenas)	Béla Bartók	Boosey e Hawkes	BRAILLE
2348	Scherzo op.39 - no.3	Chopin	Ricordi	BRAILLE
2349	Scherzo op.54 - no.4	Chopin	Ricordi	BRAILLE
2225	Se esta rua fosse minha	XEXENTE	Veritas, Três Corações	LIVRO FALADO em: (MP3)
2350	Sinfonia de Cantata 156	BACH, J. S.	Irmãos Vitale	BRAILLE
2114	Solfejo, curso elementar	WILLEMS, Edgar	Fermata do Brasil	BRAILLE
2351	Sonata em Lá maior, no. 11 K.331	W.A. Mozart	Irmãos Vitale	BRAILLE
2352	Sonata op. 2 - no.1	Beethoven	S.L.P.S.D	BRAILLE
2353	Sonata op.10 - no.1	Beethoven	Ricordi	BRAILLE
2354	Sonata op.31 - no.2	Beethoven	B.Schott's Sohne Mainz	BRAILLE
2355	Sons de Carrilhões	João Teixeira Guimarães	Ricordi	BRAILLE
2117	Tabela de sinais para música vocal	Novo Manual Internacional de Musicografia Braille	NI	BRAILLE
2361	Tico-tico no Fubá	Zequinha Abreu	Irmãos Vitale	BRAILLE
2364	Toque Variadas (piano, órgão e teclado)	Daise	Daise Publicações	BRAILLE
2366	Travesso (tango brasileiro)	Ernesto Nazareth	Irmãos Vitale	BRAILLE
2127	Último Desejo (samba)	Noel Rosa	Mangione & Filhos	BRAILLE
2133	Unchained Melody	NORTH, Alex	Fermata do Brasil	BRAILLE
2136	Vamos tocar flauta doce - vol 1	TIRLER, Helle	Sinodal	BRAILLE
2137	Vamos tocar flauta doce - vol 2	TIRLER, Helle	Sinodal	BRAILLE
2138	Vamos tocar flauta doce - vol 3	TIRLER, Helle	Sinodal	BRAILLE
2139	Vamos tocar flauta doce -	TIRLER, Helle	Sinodal	BRAILLE

	vol 5			
2367	Vinte e três peças fáceis	BACH, J. S.	Irmãos Vitale	BRAILLE