

FABIANA FATOR GOUVÊA BONILHA

**DO TOQUE AO SOM: O ENSINO DA
MUSICOGRAFIA BRAILLE COMO UM
CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
MUSICAL INCLUSIVA.**

CAMPINAS
2010

FABIANA FATOR GOUVÊA BONILHA

**DO TOQUE AO SOM: O ENSINO DA
MUSICOGRAFIA BRAILLE COMO UM
CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
MUSICAL INCLUSIVA.**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação do
Departamento de Música da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de
Doutor em Música.**

**Orientador:
Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco.**

**CAMPINAS
2010**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

B641d Bonilha, Fabiana Fator Gouvêa.
Do toque ao som: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. / Fabiana Fator Gouvêa Bonilha. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Notação musical. 2. Educação musical. 3. Educação inclusiva. 4. Musicografia - Sistemas de impressão e escrita. 5. Deficiência visual. I. Carrasco, Claudiney Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “From touch to sound: Teaching of Braille music notation as a path to an inclusive musical education.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Music notation ; Music education ; Inclusive education ; Music - Printing and writing systems ; Visual impaired.

Titulação: Doutor em Música.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco.

Prof^a. Dr^a. Adriana Giarola Kayama.

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Reily.

Prof. Dr. Amilcar Zani Netto.

Prof. Dr. Maurício Soares Dottori.

Data da defesa: 10-02-2010

Programa de Pós-Graduação: Música.

E-mail: fabonilha01@gmail.com

IP: 143.106.108.120

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pela Doutoranda Fabiana Fator Gouvêa Bonilha - RA 970624 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



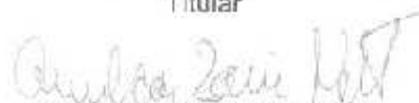
Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco
Presidente



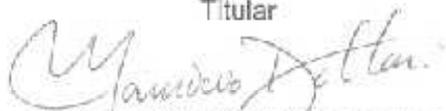
Profa. Dra. Adriana Giarola Kayama
Titular



Profa. Dra. Lucia Helena Reilly
Titular



Prof. Dr. Amílcar Zani Netto
Titular



Prof. Dr. Mauricio Soares Dottori
Titular

Dedico este trabalho
à minha mãe, cuja grandeza de alma me ensina que todos os
desafios valem a pena.

ao meu pai, cuja criatividade me ajuda inovar e a transpor barreiras.

ao meu irmão, cientista em quem me espelho, cujo apoio e incentivo
inspiram minhas realizações acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me capacitou para o trabalho, e que me presenteou com os dons e recursos de que eu necessitei para produzir esta tese.

Agradeço ao meu orientador, por ter iluminado o caminho da realização deste trabalho, e por ter contribuído para meu amadurecimento pessoal e profissional.

Agradeço aos três participantes da presente pesquisa, pela confiança que depositaram em meu trabalho, pelo tempo que dedicaram a este estudo, e pelos inúmeros ensinamentos que eles me transmitiram ao longo de nossa convivência.

Agradeço a todos os meus professores, por terem me ensinado que todo conhecimento provém da percepção que temos acerca de nós mesmos e acerca do mundo à nossa volta.

Agradeço a todos que compreenderam minha ausência nesse período em que precisei me dedicar inteiramente a realização deste trabalho.

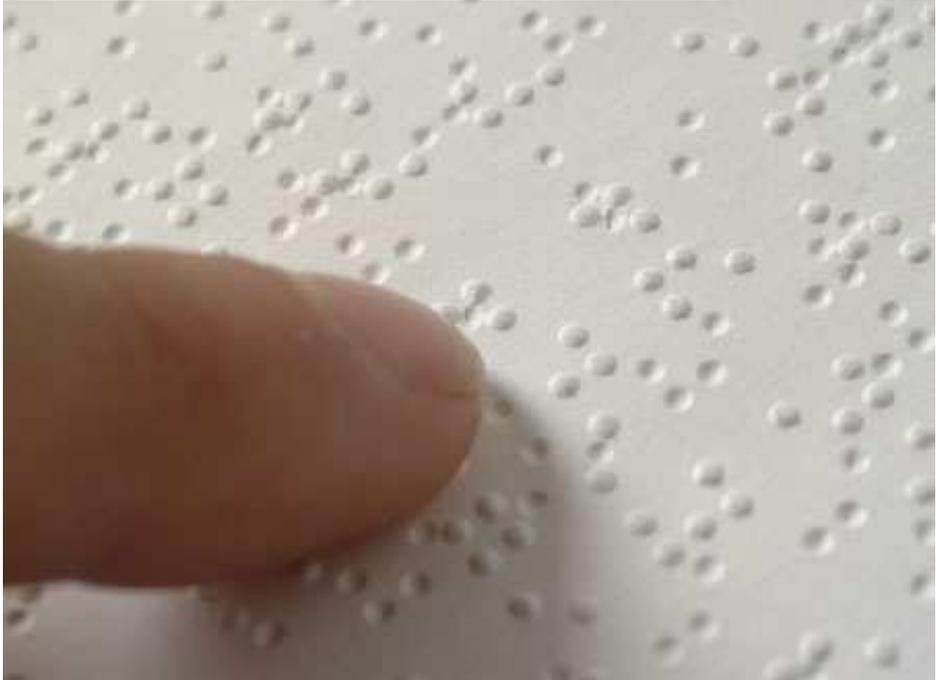
Agradeço àqueles que me auxiliaram a chegar ao fim desta etapa, sobretudo nos momentos em que os limites pareciam ser maiores do que as possibilidades, e os obstáculos pareciam suplantar as realizações.

Agradeço à equipe do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP, que acolheu este trabalho e tornou possível a sua elaboração. Agradeço especialmente o apoio da bibliotecária Deise Talarico Pupo, das pedagogas Sílvia Rodrigues de Carvalho e Celma dos Anjos Domingues, das bolsistas Gilzane Campos Castelan e Tatiana Gomes Beffa, e dos demais bolsistas do LAB, pelos inúmeros auxílios prestados, pela paciência que tiveram frente às minhas limitações, e pelo imenso carinho que demonstraram para comigo e para com meu trabalho.

Agradeço aos membros do grupo Todos Nós – UNICAMP Acessível, por compartilharem comigo a riqueza de suas experiências, e por me fazerem pensar sobre a inclusão educacional de um modo diferenciado.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio concedido à presente pesquisa.

Agradeço às instituições AVIDA e Fundação Dorina Nowill para Cegos, por terem permitido que eu as visitasse.



“O tato é a mãe de todos os sentidos tão delicado que a ponta de um dedo é capaz de detectar uma saliência do tamanho de uma célula bacteriana.” (Natalie Angier)

RESUMO

O presente trabalho foi motivado pela experiência pessoal de sua autora como musicista com deficiência visual e representa a continuidade da Dissertação de Mestrado intitulada “Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores”, defendida no Departamento de Música, do Instituto de Artes da Unicamp. Nele são abordados aspectos relativos ao ensino e à difusão do código musical em braille, enfatizando-se, sobretudo, as concepções subjacentes à Educação Inclusiva.

Esta pesquisa possui um enfoque qualitativo, pois visa apreender as percepções dos indivíduos frente aos desafios da alfabetização musical em braille. A coleta de dados foi realizada por meio do acompanhamento e estudo de três casos, nos quais três sujeitos experienciaram o processo de aprendizado da notação musical desenvolvida para os cegos. Além disso, foi realizada uma investigação acerca dos meios utilizados para a transcrição de partituras em Braille, delineando-se as peculiaridades desse processo. Na análise dos dados coletados, discute-se o papel do educador musical, do aluno com deficiência visual e do especialista em aplicações da musicografia braille. Como desdobramentos deste trabalho, há a produção de um áudio-documentário que retrata o desenvolvimento da pesquisa e a implantação de um acervo musical que contém obras em braille. São, por fim, levantadas questões relevantes, que podem resultar em novas investigações sobre o tema e na implementação de iniciativas favoráveis ao ensino e a difusão da musicografia braille. A pesquisa contou com o apoio da FAPESP e com a infraestrutura do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP.

Palavras-chave: Notação musical; Educação musical; Educação inclusiva; Musicografia Braille; Deficiência visual.

ABSTRACT

The current study was motivated by the author's life experience being both blind and a musician. It covers different aspects of Braille Music teaching and diffusion, emphasizing the concept of an inclusive education. Using a qualitative approach, three cases were studied and followed, in which three people experienced the process of Braille music learning. The resources available for Braille music transcription were also investigated, and it supported the creation of a Braille music collection. In the data analysis, the roles of music educator, of blind students and of experts are discussed. An audio documentary was developed as a representation of this study. Some questions are also placed in order to favour future investigations.

Key Words: Music notation; Music education; Inclusive education; Braille Music; Visual impaired.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ordem Braille	19
Figura 2	Notas e representação de valores musicais	24
Figura 3	Trecho da peça “Coral”, do <i>Álbum para a Juventude</i> , de Robert Schumann	31
Figura 4	Trecho da peça <i>Schিনitter Liedchen</i> , do <i>Álbum para a Juventude</i> , de Robert Schumann	33
Figura 5	Segundo trecho da peça <i>Schინitter Liedchen</i> , do <i>Álbum para a Juventude</i> , de Robert Schumann	34
Figura 6	Trecho da peça N° 16, do <i>Álbum para a Juventude</i> , de Robert Schumann	35
Figura 7	Primeiro exemplo relativo ao uso do sinal de repetição	37
Figura 8	Segundo exemplo relativo ao uso do sinal de repetição	38
Figura 9	Terceiro exemplo relativo ao uso do sinal de repetição	39
Figura 10	Quarto exemplo relativo ao uso do sinal de repetição	40
Figura 11	Representação, em braille, das notas em colcheias	74
Figura 12	Representação, em braille, de uma escala em colcheias	74
Figura 13	Representação, em braille, de arpejo e escala em colcheias	75
Figura 14	Representação, em braille, das notas em semínimas	76
Figura 15	Representação, em braille, de semínimas e de agrupamentos formados por duas colcheias	76

Figura 16	Representação, em braille, de um pequeno trecho melódico, formado por semínimas e colcheias	77
Figura 17	Representação, em braille, da melodia extraída da Nona Sinfonia de Beethoven, formada por semínimas e colcheias	77
Figura 18	Representação, em braille, das notas em mínimas	78
Figura 19	Representação, em braille, da proporcionalidade entre mínimas, semínimas e colcheias	78
Figura 20	Representação, em braille, de um solfejo rítmico	79
Figura 21	Representação, em braille, da escala de dó maior, na quarta e na quinta oitava	79
Figura 22	Representação, em Braille, das notas em semibreves	80
Figura 23	Representação, em Braille, de notas dó, em colcheias, precedidas pelos sinais das oitavas	81
Figura 24	Representação de acordes, formados por terças e quintas	84
Figura 25	Peça <i>Capricho Italiano</i> , de Tchaikowsky, extraída da obra didática “Do barroco ao contemporâneo”	86
Figura 26	Pequena peça, <i>O cuco</i>	87
Figura 27	Sequência de notas, com relações intervalares de segundas e terças	89
Figura 28	Melodias extraídas da obra didática <i>Toque teclado</i>	91
Figura 29	Representação do uso de ligaduras	92
Figura 30	Cadências perfeitas, com acordes de sétima da dominante	93
Figura 31	Inversões do acorde de sétima da dominante	94

Figura 32	Pequena melodia em dó maior, e sua respectiva transposição para sol maior	96
Figura 33	Peça <i>Minueto</i> , de W. A. Mozart, extraída da obra didática <i>Do barroco ao contemporâneo</i> . Na obra, não consta o índice de catalogação (KV) da peça	98
Figura 34	Pequenos trechos polifônicos, com a utilização do sinal Braille denominado em-acorde	101
Figura 35	Exercício em compasso binário	109
Figura 36	Exercícios contendo pequenas melodias	111
Figura 37	Estudos para flauta-doce, conforme material fornecido em xerox, pela professora de W	113
Figura 38	Estudo da contagem de tons e semitons, contendo pares de notas	114
Figura 39	Escala cromática, conforme a disposição das notas no violão	116
Figura 40	Pequeno estudo concebido para violão	116
Figura 41	Escalas de lá maior e mi maior	117
Figura 42	Tríades de dó e de sol maior, em posição fundamental	118
Figura 43	Distribuição de valores rítmicos, conforme as fórmulas de compasso	125
Figura 44	Representação de agrupamentos rítmicos	126
Figura 45	Exemplo de utilização do sinal de repetição, conforme sua utilização em Braille	127
Figura 46	Exemplo da utilização de sinal de repetição, com agrupamentos rítmicos	128
Figura 47	Representação de notas em diferentes alturas	129

Figura 48	Representação de armaduras de clave e indicação de tonalidades	130
Figura 49	Notas com relações intervalares de segundas e terças	132
Figura 50	Notas com diferentes relações intervalares, exemplificando as aplicações das regras de sinal de oitava	133
Figura 51	Representação de intervalos harmônicos	134
Figura 52	Progressão de acordes e resolução harmônica, tendo mi maior como centro tonal	135
Figura 53	Representação de sinais de nuances e articulação	135
Figura 54	Exemplo do uso de sinais duplicados (abreviação típica da musicografia Braille)	136
Figura 55	Trecho polifônico, contendo o uso do sinal Braille denominado em-acorde total	137
Figura 56	Representação de acordes ligados	138
Figura 57	Representação de notas com valores rítmicos duplicados	139
Figura 58	Representação de ligadura entre notas que pertencem a mãos diferentes	140
Figura 59	Pequenas peças transcritas em Braille, conforme material disponibilizado por L	142
Figura 60	Trecho do <i>Noturno Op. 15 N° 2</i> , de F. Chopin	160
Figura 61	Trechos extraídos de <i>Nazarethiana</i> , de Marlos Nobre, e de <i>Clair de Lune</i> , de Debussy, respectivamente	163
Figura 62	Trecho do <i>Prelúdio Op. 28 N° 15</i> , de F. Chopin	164
Figura 63	Quadro contendo as diferentes representações de ligaduras, em Braille	166

Figura 64 Trecho retirado da obra didática “Ciranda dos dez dedinhos”, de Maria Aparecida Vianna 169

Figura 65 Fluxograma referente às etapas de transcrição de partituras para o braille. 174

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O ENSINO E O APRENDIZADO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
	2.1 Considerações iniciais	5
	2.2 Aspectos sobre o aprendizado da musicografia braille	14
	2.3 O sistema braille	18
	2.4 Caracterização da musicografia braille	23
	2.4.1 Representação de notas e valores	23
	2.4.2 Armadura de clave	26
	2.4.3 Determinação da altura das notas	27
	2.4.4 Representação de acordes	29
	2.4.5 Representação de trechos polifônicos	32
	2.4.6 Abreviação e sinais de repetição	36
	2.4.7 Sinais acessórios	40
	2.5 Fundamentos do aprendizado da notação musical em braille	42
	2.6 Caracterização dos desafios a serem enfrentados durante o aprendizado da musicografia braille	45
	2.6.1 Compreensão estrutural da musicografia braille	45
	2.6.2 Leitura musical dissociada de outras formas de representação em braille	47
	2.6.3 Reconhecimento de padrões	48
	2.6.4 Apreensão de partes musicais simultâneas	48
	2.6.5 Apreensão de conceitos teóricos	49
	2.6.6 Aprendizado da escrita musical paralelamente à leitura	50
	2.6.7 Familiaridade com os símbolos musicais em tinta	51
	2.7 Delineamento do aprendizado da notação musical em braille	52
	2.7.1 Apreensão das notas musicais	52
	2.7.2 Assimilação de padrões rítmicos	53
	2.7.3 Assimilação dos sinais de oitava	54

2.7.4	Representação da armadura de clave	55
2.7.5	Leitura de acordes	56
2.7.6	Leitura de obras/trechos polifônicos	57
2.7.7	Representação de sinais acessórios	58
3	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS	60
3.1	Contextualização	60
3.2	Etapas iniciais de coleta de dados	62
3.3	Realização de estudo de casos	65
3.3.1	Apresentação	65
3.3.2	Condução dos casos estudados	67
4	RELATO E DETALHAMENTO DOS CASOS ESTUDADOS	69
4.1	Caso 1 – Caso G	69
4.1.1	Caracterização do perfil	69
4.1.2	Estruturação dos encontros	72
4.1.3	Desenvolvimento	73
4.1.3.1	Aprendizado das notas e valores rítmicos	73
4.1.3.1.1	Representação das notas em colcheias	73
4.1.3.1.2	Representação das notas em semínimas	75
4.1.3.1.3	Representação das notas em mínimas	78
4.1.3.1.4	Representação das notas em semibreves	79
4.1.3.1.5	Representação das notas em semicolcheias, fusas e semifusas	80
4.1.3.2	Representação dos sinais de oitava e dos sinais de alteração/acidentes	81
4.1.3.3	Formação das escalas maiores	82
4.1.3.4	Sinais de intervalos e formação de acordes	83
4.1.3.5	Melodias acompanhadas	85
4.1.3.6	Regras para colocação dos sinais de oitava	88
4.1.3.7	Contato com obras publicadas pela fundação Dorina Nowill para cegos	90
4.1.3.8	Ligadura de expressão e prolongamento	92

4.1.3.9 Representação de intervalos e acordes (intervalos de sétima e segunda)	93
4.1.3.10 Estudo da peça “Minueto”, de Mozart	97
4.1.3.11 Introdução à leitura polifônica	100
4.1.3.12 Encerramento	101
4.1.3.13 Finalização	102
4.2 Caso 2 – Caso W	106
4.2.1 Caracterização do perfil	106
4.2.2 Estruturação dos encontros	108
4.2.3 Desenvolvimento	108
4.2.3.1 Aprendizado das notas e valores rítmicos	108
4.2.3.1.1 Representação das notas em colcheias e em semínimas	108
4.2.3.1.2 Representação das notas em mínimas	109
4.2.3.1.3 Regras para colocação dos sinais de oitava	110
4.2.3.2 Estudo das melodias	110
4.2.3.3 Estudo de tons e semitons	114
4.2.3.4 Especificidades da escrita para violão	115
4.2.3.5 Estudo das escalas maiores	117
4.2.3.6 Representação de acordes	118
4.2.4 Finalização	119
4.3 Caso 3 - Caso L	120
4.3.1 Caracterização do perfil	120
4.3.2 Estruturação dos encontros	122
4.3.3 Desenvolvimento	122
4.3.3.1 Familiaridades com o universo das pessoas com deficiência visual	122
4.3.3.2 Familiaridade com os fundamentos da musicografia braille	123
4.3.3.3 Apresentação dos valores rítmicos	124
4.3.3.4 Agrupamento em braille	125

4.3.3.5	Sinal de repetição	126
4.3.3.6	Representação dos sinais de oitava e de alteração/acidentes	128
4.3.3.7	Representação de acordes e sinais de intervalo	134
4.3.3.8	Sinais de ligadura e stacatto	135
4.3.3.9	Escrita polifônica	137
4.3.4	Finalização	143
4.4	Análise comparativa dos casos estudados	145
5	PRODUÇÃO DE PARTITURAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: TRANSCRIÇÃO DE OBRAS PARA O BRAILLE E IMPLANTAÇÃO DO ACERVO DE PARTITURAS NO LABORATÓRIO DE ACESSIBILIDADE DA UNICAMP	151
5.1	Etapas referentes ao processo de transcrição de partituras	154
5.1.1	Transcrição de obras em papel ou clichê, digitação ou digitalização de obras para microcomputadores	155
5.1.2	Adaptação de obras para a transcrição	157
5.1.3	Particularidades da musicografia braille	159
5.1.3.1	Ausência de verticalidade	159
5.1.3.2	Ausência de representação gráfica	165
5.1.3.3	Variedade de formatos de transcrição	167
5.1.3.4	Semelhança entre caracteres musicais e literários	169
5.1.4	Decodificação das obras ao sistema braille	170
5.1.5	Revisão das obras	172
5.1.6	Impressão das obras	173
5.1.7	Representação gráfica do processo de transcrição de partituras	173
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	175
7	RESULTADOS	184
7.1	Musicografia braille: um retrato sonoro: criação e elaboração de um áudio-documentário (anexo 8)	184
7.1.1	Concepção	184
7.1.2	Elaboração	185

7.1.3 Execução	186
7.2 Implantação do acervo musical de partituras em braille (anexo 9)	187
8 QUESTIONAMENTOS CONCLUSIVOS	189
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	
1 Entrevista realizada com o coordenador do projeto de ensino de musicografia braille da instituição AVIDA	204
2 Diferenciação entre o código musical em braille e o código musical em tinta	218
3 “Coral”: Robert Schumann: Análise descritiva da partitura em braille	220
4 FORUM	221
5 Entrevista referente ao caso G	224
6 Entrevista referente ao caso W	237
7 Entrevista referente ao caso L	247
8 Cd contendo o áudio-documentário	257
9 Acervo de obras digitalizadas passíveis de serem impressas em braille.	258

1 INTRODUÇÃO

As palavras contidas no presente trabalho procuram retratar o desenvolvimento da pesquisa por mim realizada e abordam, implicitamente, um longo processo de amadurecimento pessoal. As vivências aqui retratadas possuem ligações com minha própria história de vida e refletem minhas experiências como musicista com deficiência visual total e congênita. Os princípios que norteiam este trabalho contemplam, de um modo subjacente, os desafios enfrentados ao longo do meu processo de aprendizado de leitura e escrita musical, realizado por meio do sistema braille. Pude, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, confrontar minhas próprias experiências com as descobertas decorrentes das investigações realizadas. As reflexões aqui contidas trazem consigo aspectos subjetivos, relacionados aos significados particulares construídos no decorrer de tais experiências. Atentei, sobretudo, para que a presença da subjetividade constituísse um fator de enriquecimento do trabalho e não um prejuízo ao seu rigor científico. Para tanto, realizei intencionalmente um exercício ora de aproximação pessoal, ora de distanciamento em relação ao objeto de pesquisa estudado, em um movimento a partir do qual minhas próprias experiências pudessem complementar os fundamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos.

Dado que este processo de pesquisa foi motivado pela minha trajetória de vida, creio que seja relevante destacar alguns pontos marcantes da mesma, que tenham implicações ao presente trabalho.

O percurso começou a ser trilhado em 1986, quando teve início o meu processo de formação musical. Em tenra idade, eu talvez tivesse pouca consciência a respeito dos inúmeros desafios que haveria de enfrentar em minha trajetória pessoal e tampouco em minha carreira como estudante. Todas as tarefas iniciais desse percurso, que englobavam minha alfabetização em braille, meu processo de reabilitação e minha iniciação musical

pareciam-me tão naturais e tão lúdicas, que eu me despercebia do número de etapas que eu ainda necessitaria vencer.

Ao longo de meus estudos, tive a oportunidade de participar de contextos educacionais inclusivos, isto é, sempre me foi possível frequentar classes regulares, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Isto implicou que eu tivesse sempre estudado em meio a outros alunos que não tinham deficiência visual, o que me levou a perceber que, embora eu devesse contar com meios e recursos diferenciados (em função de minha deficiência visual), os objetivos a serem alcançados eram idênticos às metas almejadas por meus colegas, dentro do processo de aquisição de conhecimentos.

Essa concepção foi fundamental para que eu estivesse suficientemente motivada a assimilar os fundamentos da musicografia braille, utilizando-a como uma das ferramentas auxiliares ao processo de minha formação. Apesar dos inúmeros desafios inerentes à alfabetização musical, poder decodificar uma peça com as pontas dos dedos e transformá-la em resultado sonoro sempre constituiu para mim uma tarefa prazerosa.

À medida em que fui aprofundando o contato com a notação em braille, compreendi, gradativamente, a complexidade dessa forma de representação musical, e constatei que apenas a maturidade me permitiria conhecer todos os seus fundamentos. De fato, eu nunca terminaria de aprender a decodificar partituras em braille, porque cada obra traria peculiaridades distintas e novas em relação àquelas lidas anteriormente.

As dificuldades por mim encontradas, sobretudo no que se refere à escassez de partituras transcritas para o braille e à carência de iniciativas em prol da difusão da notação musical para pessoas cegas, motivaram-me a desenvolver um estudo acadêmico sobre o cenário relativo ao ensino de música voltado a tal população. Essa pesquisa preliminar deu origem à dissertação de Mestrado por mim defendida e intitulada: *Leitura musical na ponta dos dedos: Caminhos e desafios do ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores* (BONILHA, 2006). Por meio de entrevistas semiestruturadas, coletaram-se dados que permitiram a caracterização do ensino da notação musical em braille no Brasil, de acordo com a amostragem estudada. O delineamento desse panorama

reiterou a necessidade de um aprofundamento da investigação referente ao desenvolvimento de estratégias efetivas favoráveis ao contexto da formação musical para pessoas cegas, e constituiu um embasamento para o presente estudo.

Este, por sua vez, tem por objetivo problematizar o ensino e a difusão da musicografia braille, como um requisito imprescindível à educação musical de pessoas com deficiência visual.

Por meio da participação efetiva de alunos e professores, tenciona-se criar e avaliar ferramentas que subsidiem o ensino e o aprendizado desta notação musical. Além disso, busca-se abordar a implantação de acervos musicais de obras em braille, que supram as demandas educacionais de alunos cegos.

Espero que, neste trabalho, esteja subjacente, tanto quanto possível, minha concepção acerca da deficiência visual. Para mim, a falta da visão não constitui propriamente uma deficiência, mas apenas uma mudança de referencial perceptivo. Em outras palavras, possuir uma deficiência visual significa ter a possibilidade de ver o mundo a partir de outro olhar, por meio do qual a aquisição de conceitos e de conhecimentos acerca da realidade prescindem do sentido da visão.

Considero que a deficiência seja um produto das inter-relações entre o indivíduo e seu ambiente. Assim, um ambiente que oferece plenas condições de acessibilidade torna as pessoas nele inseridas menos deficientes. Por outro lado, pessoas mais resilientes e criativas são capazes de interferirem mais adequadamente em seu ambiente a fim de torná-lo mais acessível.

Abordando-se especificamente o contexto do ensino e da difusão da musicografia braille, parto do pressuposto de que as pessoas com deficiência visual possuam plenas condições de atuarem em todos os campos profissionais ligados a essa manifestação artística, desde que disponham de recursos favoráveis a isto, sobretudo no que se refere à existência de ferramentas que possibilitem a transcrição de obras para o braille.

Gostaria também que este trabalho refletisse minhas convicções pessoais acerca da Educação Inclusiva. Acredito na possibilidade real de que pessoas com deficiência possam frequentar ambientes acadêmicos comuns a todos e que não necessitem de contextos pedagógicos especiais. Os recursos diferenciados utilizados por estas pessoas, (incluindo-se o braille, no caso de pessoas cegas), estão a serviço da inclusão, e constituem meios para prover condições favoráveis à inserção profissional e social destes indivíduos.

É interessante notar que a própria elaboração deste trabalho pode ser tomada como um exemplo que ilustra os pressupostos subjacentes à inclusão. A redação do mesmo foi realizada mediante o uso de um leitor de telas, software com síntese de voz que permite a utilização do computador por parte de pessoas com deficiência visual. Entretanto, sua leitura não requer ferramentas específicas, podendo ser realizada por qualquer indivíduo, o que lhe confere um caráter inclusivo.

Aqueles que estabelecem contato com a presente pesquisa penetram, indiretamente, no meu próprio processo de crescimento vivenciado durante a realização da mesma, no qual pude refletir intensamente sobre meu próprio aprendizado musical, levando-me ao mesmo tempo, a desvendá-lo e a consolidar sua realização.

2 O ENSINO E O APRENDIZADO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Considerações iniciais

A notação musical em braille (também denominada musicografia braille) consiste no sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual. Uma vez que, no presente trabalho, se pretende problematizar aspectos referentes ao ensino e à difusão desse sistema, faz-se necessário caracterizar a população que dele faz uso.

As pessoas com deficiência visual total (com ausência de algum resíduo de visão) podem ser divididas em dois grupos: um grupo formado pelas que possuem cegueira congênita e outro formado pelas que têm cegueira adquirida. Essa divisão se torna relevante, à medida que há diferenças quanto ao referencial perceptivo desses dois grupos. Nota-se que os cegos congênitos têm a possibilidade de conviver com essa condição desde a tenra idade e, portanto, a ausência da visão não é sentida por eles realmente como uma falta. Já aqueles que adquirem a cegueira tardiamente precisam se adaptar a essa nova condição e reorganizar o modo como percebem a realidade. Para esses, a falta da visão é mais significativa e é de fato sentida como uma perda.

As pessoas com deficiência visual adquirida, após a perda da visão, realizam um esforço no sentido de redirecionarem sua atenção, havendo uma transformação de acoplamentos visuo-motores em tátil-motores. Assim, elas necessitam recriar todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, de forma que possam reaprender a aplicá-los na ausência da visão. (CARIJÓ; ALMEIDA; CASTRUP, 2008)

Frequentemente, afirma-se que as pessoas cegas têm inclinações para a música. Essa afirmação, dita isoladamente, pode ser considerada um mito, já que a cegueira, por si

mesma, não causa essa propensão. Mas, de fato, os sons têm uma grande importância para os cegos e, por isso, a música constitui para eles um objeto de grande interesse.

Conforme aponta Reily (2008), as inter-relações entre a música e a cegueira podem ser estudadas sob a perspectiva de campos distintos de conhecimento, tais como: a Medicina, a Antropologia e a Psicologia. Em pesquisas de caráter médico, são usualmente realizadas neuroimagens de funções cerebrais, buscando-se, à luz da Neurologia, evidências do papel desempenhado pela música no âmbito da população com deficiência visual.

A Antropologia, por sua vez, busca refletir sobre o lugar social do músico cego, abordando essa questão, sobretudo por meio de estudos etnográficos. A Psicologia, por fim, analisa a questão sob a perspectiva do desenvolvimento humano, visando averiguar o aparecimento de habilidades musicais específicas em músicos cegos e suas implicações para a constituição da identidade dos mesmos.

Apesar de haver diferentes perspectivas sob as quais se podem estudar as inter-relações entre a música e a cegueira, existe uma concordância entre diferentes campos do conhecimento, de que a música possui uma dimensão significativa na vida de muitas pessoas com deficiência visual.

Historicamente, constata-se uma estreita relação entre a música e a deficiência visual. São inúmeros os exemplos de músicos cegos que foram reconhecidos pela sua atuação. Reily (2008) realizou uma investigação sobre a representação de músicos cegos nas Artes Visuais, ao longo da História. Em seu levantamento, ela identificou vinte e cinco obras de arte que abordam o tema, reiterando assim, a tradição cultural atribuída à figura do músico cego.

Entre as obras analisadas, encontram-se representações artísticas de harpistas cegos egípcios (na Antiguidade), tocadores de um instrumento medieval chamado viola-de-roda, (na Idade Média), violinistas e violonistas cegos, (entre os séculos XVII e XIX), bem como músicos cegos e negros do Blues e do Jazz, (no século XX). A autora constata que, sobretudo nas obras da Era Cristã, predomina a concepção segundo a qual a música tem um papel compensatório para as pessoas que não enxergam. Tal concepção é fortemente

associada ao assistencialismo, pois o músico cego é geralmente retratado em condições de marginalidade social, em contextos em que prevalecem a mendicância e a pobreza.

Sacks (2007), reiterando também a relevância histórica dos músicos com deficiência visual, constata que, durante séculos, vigorou na Europa a tradição dos organistas de igreja cegos. Também são mencionados, pelo autor, exemplos de artistas cegos atuantes em diferentes campos da música, como Stevie Wonder, Ray Charles, Art Tatum, Jose Feliciano, Rahsaan Roland Kirk e Doc Watson.

O autor lembra que, em muitos casos, os músicos chegam a adicionar o adjetivo “cego” a seus nomes artísticos, como ocorre a: Blind Lemon Jefferson, Blind Boys of Alabama, Blind Willie McTell, Blind Willie Johnson.

Curiosamente, essa adjetivação não se faz como um estigma, mas sim como uma honraria, simbolizando um certo status ao músico ou ao grupo ao qual ele pertence.

Além de desempenharem esse importante papel social, conforme aponta Sacks, tais forças sociais se aliam a “poderosas forças internas” desses indivíduos cegos, ou a características peculiares que os fariam propensos a se interessarem pela música.

O autor aponta evidências segundo as quais as pessoas com deficiência visual, sobretudo aquelas que ficaram cegas em tenra idade, tendem a ser mais atentos aos sons em geral e, por isso, possuem inclinações a atividades musicais. Não é, desse modo, a própria cegueira que causa essa propensão, mas sim, a plasticidade do cérebro, o qual se reorganiza em vista da falta de um dos sentidos.

O autor sugere que:

[...] há muitas evidências, do trabalho de Pascual-Leone e seus colegas, bem como de outros trabalhos, mostrando que nas pessoas que nascem cegas ou ficam cegas em tenra idade o extenso córtex visual, longe de permanecer sem função, é realocado para outros inputs sensitivos, especialmente da audição e do tato, e se torna especializado no processamento desses inputs. (SACKS, 2007, p.164).

As inter-relações entre a música e a cegueira suscitam reflexões sobre o desenvolvimento da “mente musical” e sobre os processos cognitivos responsáveis pela apreensão e performance da música. Logo, o modo peculiar pelo qual os cegos se relacionam com essa arte fornece subsídios ao estudo do campo da percepção musical e à compreensão de mecanismos, relativos à memória musical e ao reconhecimento de padrões sonoros.

A prevalência do ouvido absoluto entre as pessoas cegas pode ser um indício da relevância dessa abordagem. Hamilton (2004) sugere que o ouvido absoluto é mais prevalente entre os cegos do que entre as pessoas que enxergam. O estudo também sugere que os cegos dotados de ouvido absoluto se iniciam mais tardiamente na Música, quando comparados aos videntes dotados da mesma habilidade.

Levitin (2006) aponta que o ouvido absoluto está associado à capacidade de reter alturas na memória e à capacidade de nomeá-las corretamente. O autor sugere que, talvez as pessoas, de maneira geral, não desenvolvam essas habilidades, visto que a altura dos sons não é um atributo tão importante na vida cotidiana. O aprendizado das cores, por exemplo, é muito mais relevante para as pessoas, pois a cor pode revelar propriedades importantes de um determinado objeto. Segundo Levitin (2006), a percepção da cor tem uma importância mais biológica ou ecológica do que a percepção da altura.

Partindo-se desse princípio, poderíamos supor que, para os cegos, a altura dos sons adquire um maior valor e, através desse atributo, eles adquirem informações importantes acerca do ambiente, que podem ser ignoradas por quem enxerga. Ainda que um cego não saiba nomear corretamente as notas musicais, certamente ele qualifica, de um modo subjetivo, alturas diferentes e isso o auxilia a reconhecer objetos, a se localizar espacialmente, a caracterizar determinados ambientes, etc.

Portanto, a prevalência do ouvido absoluto entre os cegos pode estar associada ao fato de que eles são mais atentos à altura dos sons. Nesse sentido, eles podem ser mais propensos ao desenvolvimento de habilidades ligadas à percepção musical, fundamentais para o estudo da música e especialmente para a assimilação da musicografia braille.

Pelo exposto, parece então haver uma grande pré-disposição de indivíduos com deficiência visual ao estudo da música. Entretanto, essas condições favoráveis, inerentes aos próprios indivíduos, precisam estar associadas a uma formação musical consistente. Infelizmente, o contexto pedagógico relativo ao ensino de música não atende a essa demanda.

Reily (2008) pontua que, em geral, as pessoas com deficiência visual possuem uma formação musical mais tardia do que as pessoas que enxergam. A autora atribui a isso alguns fatores, tais como: a supervalorização da propensão inata do cego para a música, (não havendo a necessidade de que ele estude), as condições sócio-econômicas geralmente desfavoráveis das famílias de pessoas cegas e a falta de capacitação de professores que possam lecionar a essa população.

Pressupõe-se que a alfabetização musical por meio da notação em braille seja parte imprescindível da educação musical para pessoas cegas, assim como, o aprendizado de leitura e escrita musical o é para pessoas que enxergam. Conforme a pesquisa realizada por Bonilha (2006), tem-se, no Brasil, um panorama em que predomina a desinformação a respeito da notação musical em braille, por parte de estudantes de música cegos e de seus respectivos professores. Assim, faz-se necessário problematizar os aspectos que permeiam o acesso a esse sistema de leitura e escrita musical, possibilitando à comunidade acadêmica e científica refletir sobre as variáveis que permeiam esse acesso. 88Que nele se encontram

Deve-se considerar que o aprendizado da musicografia braille, por parte de um músico cego, consiste em um longo processo, durante o qual o estudante necessita enfrentar inúmeros desafios. Trata-se, sem dúvida, de uma trajetória que requer disciplina e persistência.

Nesse caminho, faz-se necessário que o aluno trabalhe mediante o cumprimento de um propósito estabelecido, segundo o qual ele se dispõe a aprender a assimilar músicas através de um código escrito. Ele precisa ter consciência de que o domínio da musicografia braille lhe propiciará uma autonomia para se apropriar de uma peça, sem depender de outra pessoa que a dite ou a transmita de algum modo para ele. Ainda que o aluno utilize algum

método não-convencional para assimilar partituras ou ainda que ele seja capaz de ouvir uma peça e reproduzi-la apenas a partir do que ouve, é importante que haja, por parte dele, o reconhecimento da importância de sua alfabetização musical, através de um código universalmente consolidado.

O professor de música tem, junto ao aluno, o papel de apoiar esse processo de aprendizado, fornecendo-lhe os subsídios necessários para que seu contato com a notação musical em braille seja produtivo. O professor deve prover ao aluno a formação musical necessária e suficiente para que ele esteja apto a se apropriar dos fundamentos da musicografia braille. Torna-se também relevante que o professor adquira um conhecimento sobre bibliotecas ou instituições onde haja um acervo didático-musical transcrito para o braille.

Assim, é imprescindível que ele tenha, para com o aluno, uma atitude positiva, podendo reconhecer seu potencial e respeitar seu modo de aprendizado, conforme aponta Pieck (s.d.)

É importante considerar que a eficiência do trabalho realizado pelo professor é, em parte, determinada pela concepção que esse possua acerca de seu aluno com deficiência visual. Reily (2004) aponta alguns mitos que permeiam as relações entre pessoas cegas e videntes e que se aplicam ao contexto das relações entre alunos cegos e professores de música que enxergam.

Um desses mitos se refere à tendência de se superestimar ou de se subestimar as capacidades de uma pessoa com deficiência visual. Ao se deparar com um cego, aquele que enxerga tende a olhá-lo segundo um estereótipo, herdado social e culturalmente. Segundo aponta Reily (2004) a palavra estereótipo, originalmente designava uma máquina fabricada por volta do século XVIII, utilizada para copiar textos em papel *maché*, a partir de um molde. No século XX, o termo passou a designar, metaforicamente, os rótulos atribuídos às pessoas, segundo os quais elas sejam categorizadas. Logo, um estereótipo pressupõe um padrão, um molde ou uma “forma”, a partir dos quais sejam reproduzidos indivíduos semelhantes, dotados das mesmas características.

No campo da música, essa concepção estereotipada aparece à medida que o cego, ora é considerado como uma pessoa naturalmente apta para a música (ou com dons musicais extraordinários), ora é considerado como um músico incapaz de ler ou de compreender uma partitura, bem como de frequentar uma escola de música regular. Esses estereótipos têm implicações nas práticas pedagógicas adotadas com alunos cegos, já que uma concepção estereotipada impede que o professor se relacione com um estudante real, que, a despeito de sua deficiência e tal como os alunos videntes são dotados de possibilidades e limites.

Conforme aponta Oliveira (2002) “O sucesso de um músico cego há de ser atribuído ao talento e esforço individuais, à competência dos mestres, à eficácia do método empregado - nunca à cegueira em si mesma”.

Se o professor se relacionar com um aluno deficiente visual a partir de um estereótipo, ele empregará menos esforços em sua formação, pois, segundo esse olhar, supõe-se que a inclinação para a música seja causada pela cegueira e não seja desenvolvida pelo próprio aluno, mediante empenho e dedicação.

Outro mito apontado por Reily (2004) é o de que os cegos têm propensão inata para compreender as coisas através do toque dos dedos. A superação desse mito ocorre ao se notar que a habilidade tátil é aprendida e desenvolvida gradualmente pelo cego, tal como as outras habilidades sensoriais.

Griffin e Gerber (1996) descrevem as fases do desenvolvimento do tato. Segundo esses autores, a primeira etapa desse desenvolvimento é a “consciência de qualidade tátil”, que se relaciona à identificação de textura, temperatura e consistência de diferentes superfícies. Em seguida, o indivíduo adquire a capacidade de “reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo”, que diz respeito à identificação de formas e de conceitos ligados a elas. Posteriormente, é adquirida a habilidade de “compreensão de representações gráficas”, a partir da qual é possível identificar desenhos, mapas, etc. A última etapa de desenvolvimento do tato consiste na “utilização de simbologia”, que se refere à possibilidade de assimilar os fundamentos do braille. O professor, ao introduzir seu

aluno cego no aprendizado da notação musical, deve considerar a fase de desenvolvimento tátil em que ele se encontra. Nota-se também que essas fases anteriormente apontadas não ocorrem cronologicamente de modo tão estanque e linear. De algum modo elas se sobrepõem e se tornam mais consolidadas à medida que o indivíduo é exposto a novas experiências.

Pode-se considerar, então, que, indiretamente, o professor de música contribui para o desenvolvimento tátil de seu aluno e, conseqüentemente, traz contribuições ao seu desenvolvimento global, sobretudo no que diz respeito à exploração e à compreensão do ambiente.

Supõe-se que o aprendizado da musicografia deva ocorrer posteriormente ao aprendizado do braille textual mas, em alguns casos, esses dois processos podem acontecer simultaneamente.

Nota-se também que as condições favoráveis ao aprendizado da musicografia braille estão associadas à relação estabelecida pelo aluno com esse sistema de escrita. Se o braille tem uma função preponderante em sua vida e se esse for para ele um código significativo, através do qual ele se apropria do conhecimento, esse estudante tenderá a aceitar mais facilmente o propósito de aprender a musicografia. Se, por outro lado, o braille não consistir em uma ferramenta significativa para o aluno em seu cotidiano, ele será mais resistente a se alfabetizar na leitura musical. Em geral, as dificuldades de apropriação do sistema braille ocorrem sobretudo em relação às pessoas que possuem cegueira adquirida. Entre os cegos congênitos, a relação com o braille tende a ser mais significativa e natural, uma vez que eles geralmente já são alfabetizados por meio desse sistema.

No caso de pessoas com perda visual tardia, a aquisição do braille ocorre por meio de um processo cognitivo distinto, uma vez que a percepção tátil passa a ser primordial para elas apenas após a falta da visão. Constata-se, assim, que os cegos congênitos têm a oportunidade de desenvolverem, desde a tenra idade, uma habilidade tátil acurada e precisa, o que não ocorre nos indivíduos com cegueira adquirida.

Sá (2004), ao relatar sua experiência pessoal referente ao aprendizado do braille, enfatiza sua relação inicialmente conflituosa com esse sistema e aponta atitudes de “aproximação e recuo” ao longo do aprendizado. A autora destaca que à medida que o braille tornou-se para ela uma ferramenta de aquisição de novos conhecimentos e de novas habilidades, passando a fazer parte de seu cotidiano, o contato com esse código adquiriu um caráter mais prazeroso.

O mesmo ocorre em relação à musicografia. Se a assimilação dos fundamentos que compõem o código e o treino da leitura estiverem associados à aquisição de novas habilidades e de novos conhecimentos musicais, o contato com esse sistema de escrita tenderá a ser mais permanente e mais significativo para o aluno.

É importante destacar que o aprendizado da musicografia braille é um processo pessoal diferente de indivíduo para indivíduo. Cada um constrói seu próprio caminho para assimilar os mecanismos de leitura e escrita inerentes ao código.

Cabe, pois, ao professor, fornecer ao aluno subsídios para que esse percurso seja trilhado com segurança e autonomia. A relação do próprio professor com o sistema braille também deve ser considerada como um aspecto que influencia o processo de alfabetização musical do aluno cego. Deve-se problematizar esse aspecto, sobretudo, quando aquele que leciona a um indivíduo com deficiência visual é uma pessoa dotada de visão. Reily (2004) aponta que as pessoas videntes tendem a considerar o braille como um sistema complexo e de difícil assimilação. Sá (2004) sugere que

O sistema braille é universalmente associado à falta da visão e, como símbolo de cegueira, desperta curiosidade, fantasias e sentimentos. Para as pessoas que não conhecem essa modalidade de escrita e leitura, ao primeiro contato, o braille representa apenas pontos bordados no papel, um conjunto de grãos ou de caroços esculpido em uma superfície lisa, um código indecifrável, uma incógnita, um mistério, uma espécie de hieróglifos.

O professor de Música, em cuja formação teve acesso apenas ao código musical em tinta, necessita estar aberto a se familiarizar com essa nova forma de representação, bem como a conhecer as implicações que permeiam esse modo de leitura e escrita. Presume-se

que, ao lecionar a alunos com deficiência visual, o professor precisa se dispor a Imergir no universo que circunda a realidade das pessoas cegas. Ele se dispõe a conhecer as tecnologias assistivas disponíveis em prol destas pessoas e todas as ferramentas que propiciam a autonomia de tais indivíduos.

2.2 Aspectos sobre o aprendizado da musicografia braille

O domínio da leitura e escrita musical em braille está necessariamente associado ao domínio de conceitos teóricos, o que não ocorre em relação ao aprendizado da leitura em tinta. É imprescindível, por exemplo, que o leitor de uma partitura em braille tenha conhecimentos sobre escalas, tonalidades, formação de intervalos, padrões rítmicos, etc. Essas noções são intrínsecas aos princípios norteadores do próprio código e , por isso, tornam-se pré-requisitos para o seu aprendizado.

Ler uma partitura em braille não significa apenas decodificar um conjunto de símbolos e executar a peça lida ao instrumento, mas pressupõe compreendê-la em profundidade, sob o ponto de vista estético e musical.

Em consonância com essa ideia, Reily (2004) aponta que o ato de ler não consiste em uma mera decodificação, mas sim, em um processo de busca de significação. Evidentemente, aqueles que leem música pelo código em tinta, também constroem significados a partir de sua leitura. Mas para os que leem em braille, a compreensão do sentido musical acerca da peça lida é imprescindível. O leitor do código em tinta consegue tocar uma peça apenas olhando e reproduzindo o que vê. Uma partitura em tinta consiste realmente em uma representação espacial da peça. Se há, por exemplo, uma escala ascendente, esse movimento aparece concretamente na pauta. Muitos aspectos da partitura se mostram visualmente claros para seu leitor, tais como: a classificação da peça como monofônica, polifônica ou homofônica, a densidade do trecho musical, a correspondência entre as vozes, a simultaneidade das notas, os desenhos e padrões rítmicos mais recorrentes.

Em braille, essas características da peça são inferidas após um processo de abstração, necessariamente realizado pelo leitor. Levitin (2006), ao considerar aspectos sobre a formação da “mente musical” aponta que uma das habilidades fundamentais ao seu desenvolvimento é a de “captar a estrutura interna da música, análoga à maneira como os grandes enxadristas têm uma compreensão estrutural profunda das jogadas de xadrez e das inter-relações das peças no tabuleiro”. Para quem lê música por meio do sistema braille, essa compreensão estrutural é indispensável, tendo em vista o nível de abstração requerido ao longo da leitura.

Se, por um lado, os cegos dispõem de um código musical mais complexo, por outro lado, o aprendizado dessa notação consiste para eles em uma rica oportunidade de adquirirem conhecimento e vivência no campo da música. A complexidade do código musical em braille pode induzir algumas pessoas ao desejo de proporem sua extinção, e criarem outras formas de representação da música. Entretanto, essa notação consiste em um modo universalmente adotado e convencionado para que pessoas com deficiência visual leiam e escrevam música. Trata-se de um código que contempla toda a gama de símbolos encontrados em uma partitura, razão pela qual essa notação pode ser considerada como precisa e eficiente.

A própria complexidade da musicografia braille é muitas vezes um fator de motivação para que o aluno a aprenda. Analogicamente, Oliveira (2002), ao descrever o árduo processo que Hellen Keller (surda e cega desde o nascimento) atravessou para se apropriar da linguagem manual, observa: “quanto maiores são as dificuldades encontradas para a obtenção de um bem, maior é o prazer que ele causa quando obtido”.

Em posse dos fundamentos da musicografia braille, o aluno se sente livre e independente para assimilar toda e qualquer partitura e para escrever músicas com total autonomia. E essa sensação de liberdade pode levá-lo a se dedicar cada vez mais ao aprimoramento das habilidades ligadas à leitura e à escrita musical.

Cabe, portanto, ao professor utilizar as especificidades do código como um meio de ampliação e de enriquecimento da formação musical de seu aluno. Cabe ao aluno

conhecer a musicografia braille em profundidade, a fim de que seja capaz de assimilar toda e qualquer forma de representação musical.

Pode-se supor que aqueles que leem música fluentemente através do braille sejam provavelmente músicos maduros, porque para assimilarem todos os fundamentos do código, eles precisaram ter acesso a uma formação musical sólida e consistente. Nessas pessoas, a habilidade de reconhecer, inferir e organizar padrões musicais (habilidade sugerida por Levitin, 2006) se torna mais desenvolvida.

Observa-se que o processo de leitura e escrita musical em braille é qualitativamente diferente daquele realizado em tinta. Deve-se notar, por exemplo, que o leitor não pode dispor de suas mãos para realizar a leitura, enquanto toca algum instrumento e isso torna imprescindível que ele memorize a peça executada.

Segundo Boyer (1997) apud Bonilha, (2006), “[...] a leitura de uma partitura em braille se dá por meio de um processo linear e sequencial, em que o conjunto de informações assimiladas está restrito à abrangência do tato”.

O leitor deve memorizar cada parte separadamente para depois realizar a correspondência entre elas. Isso requer dele a capacidade de abstração de cada trecho lido, já que, em uma partitura braille, a correspondência entre as partes não está espacialmente representada.

Bonilha (2006) pontua que:

Boyer (1997) descreve o procedimento tipicamente utilizado por leitores de música em braille. Geralmente, o indivíduo lê uma determinada quantidade de informação musical (por exemplo, um compasso ou uma frase) de cada uma das partes (por exemplo, da mão direita e da mão esquerda), devendo reter o trecho lido em sua memória imediata, antes de executá-lo ao instrumento. Segundo o autor, esse método de leitura pressupõe dois níveis de atuação por parte do leitor: a identificação de cada caractere lido e a adoção de estratégias para se manter o conjunto de informações na memória imediata.

Frequentemente os professores não têm conhecimento sobre esse processo de leitura. Há, portanto, algumas dificuldades que não são intrínsecas ao funcionamento do

próprio código, mas sim à forma como os alunos com deficiência visual estabelecem contato com ele. Uma vez que os educadores musicais desconhecem os mecanismos da leitura em braille, eles não se tornam aptos para desenvolverem nos alunos cegos as habilidades necessárias para aquisição de fluência no uso da musicografia.

A maioria deles possui formação para lecionar aos alunos que aprendem a ler em tinta, e por isso a metodologia de trabalho por eles adotada se baseia nas especificidades desse código. Os livros didático-musicais são também estruturados de acordo com as características peculiares da escrita musical utilizada por quem vê.

Em geral, as primeiras lições de métodos para piano são escritas em clave de sol e a leitura em clave de fá é introduzida posteriormente. Em braille, conforme se verá mais adiante, a altura das notas não é determinada pelo uso de claves, logo, para os estudantes com deficiência visual, esse aspecto das obras didáticas se torna irrelevante. Em tinta, o uso de linhas suplementares pode tornar mais complexa a leitura de uma peça, enquanto em braille, a região em que as notas estão escritas não interfere na complexidade da leitura.

Por outro lado, uma vez que os métodos são alicerçados nos princípios da musicografia em tinta, muitos desafios a serem enfrentados pelos aprendizes da notação musical em braille não são contemplados. O fato de que há diferenças básicas entre os dois códigos faz com que os meios de aprendizado sejam também diversos.

O próprio modo de leitura é diferente e, por vezes, os professores não se atentam para isso, no cotidiano das aulas ministradas aos alunos cegos. Geralmente, os educadores musicais tentam aplicar aos alunos cegos as mesmas estratégias de trabalho utilizadas com alunos dotados de visão e, ao fazerem isso, constatam que algumas dessas práticas se mostram ineficientes.

A um aluno vidente, o professor pode requerer, por exemplo, que ele realize, de uma aula para a outra, a leitura de uma determinada peça. Na aula seguinte, o aluno não necessita trazer a peça de cor, mas deverá ser capaz de tocar a música ou parte dela acompanhando a partitura. A mesma tarefa não pode ser solicitada a um aluno cego. Ao

requerer a leitura de uma peça, o professor deve estar ciente de que o aluno, obrigatoriamente, precisará memorizar o trecho lido. Na aula seguinte, ele talvez traga apenas um pequeno trecho da peça, porém essa parte da peça já estará memorizada.

O professor, caso esteja familiarizado com a forma de leitura realizada pelos alunos com deficiência visual, pode criar meios para auxiliá-los nesse processo de memorização. Ele pode, por exemplo, dividir a peça em fragmentos (frases, seções) e solicitar que o aluno leia aquele trecho. Na aula seguinte, o professor pode explorar todos os aspectos ligados àquela parte da peça (desenhos rítmicos, dinâmica, dedilhado, etc) antes de solicitar a leitura do trecho seguinte.

Uma vez que o sistema braille é linear e que o aluno precisa fazer a correspondência entre as partes por meio de uma abstração, o professor pode criar estratégias que facilitem o desenvolvimento dessa habilidade no aluno.

Independente dos recursos específicos criados pelo professor, faz-se necessário que ele conheça o modo como o aluno assimila a partitura, a fim de que sejam trabalhadas as demandas requeridas na aquisição da proficiência em musicografia braille.

2.3 O sistema braille

O sistema de leitura e escrita braille foi criado por Louis Braille (1809-1852), na França, tendo-se a data de 1825 como o ano oficial dessa criação. Ele consiste em um sistema baseado em 63 caracteres, resultantes da combinação entre seis pontos, dispostos em duas colunas. A figura 1 apresenta a ordem braille, em que cada série consiste em uma linha de caracteres.

1ª linha	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª linha	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª linha	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª linha	â	ê	ì	ô	ù	à	ñ/í	ü	õ	ò/w
5ª linha	,	;	:	.	?	!	()	" (abrir aspas)	* (asteris- co)	" (fechar aspas)
6ª linha	í	ã	ó	sinal de algaris- mo	apóstr.	- hífen				
7ª linha	pto. 4	ptos. 4-5	Negrito, grifo ou itálico Ptos. 2-5	sinal de letra pto. 5	maiúsc. ptos. 4-6	ptos. 5-6	pto. 6			

Figura 1: Ordem Braille

Fonte: São Paulo (Estado)¹

Trata-se de um sistema polivalente, isto é, os mesmos 63 caracteres são utilizados para representar diferentes códigos, como: textos, matemática, informática, química e música.

O processo de leitura em braille se difere daquele realizado por meio do código em tinta. Pring (1994) sugere que estas diferenças estejam relacionadas às estratégias de

¹ São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Serviço de Educação Especial. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa. São Paulo: CAP, 1999, p. 74

decodificação, à acuidade sensorial utilizada pelo leitor e à redundância ortográfica. Aponta-se que, em braille, a decodificação dos caracteres ocorre de um modo sucessivo, enquanto em tinta, o leitor pode reconhecer várias letras simultaneamente. Destaca-se também que a acuidade tátil requer um tempo maior de processamento se comparada à acuidade visual. E além disso, é ressaltado que, em braille, há poucas redundâncias ortográficas, em relação ao código em tinta, de modo que a identificação das letras requer maior atenção.

Pring (1994) realizou um estudo de caso no qual acompanhou o processo de aprendizado da leitura braille realizado por uma criança cega congênita, em idade escolar. Por meio do estudo, concluiu-se que, neste processo, houve a ausência da fase “holográfica”, na qual as crianças videntes reconhecem as palavras como um todo, ao invés de identificarem suas letras isoladamente. Notou-se que o sujeito em questão identificava cada caractere de um modo separado, reconhecendo-os individualmente e não em conjunto.

Nicolaiewsky (2008) também destaca a ausência da apreensão global dos caracteres em braille, como um aspecto conclusivo de um estudo acerca da habilidade de demarcação de limites entre as palavras. Nesta pesquisa, considera-se também o nível de exposição à leitura como uma distinção entre a realidade dos indivíduos alfabetizados em tinta e aqueles alfabetizados por meio do braille. Ressalta-se que os leitores videntes têm muito mais acesso à leitura, no cotidiano, do que as pessoas cegas, que por sua vez, estão menos expostas à linguagem escrita. Isto se deve à escassez de material transcrito para o braille e à falta de incentivo à adoção desse código.

Para os cegos, o advento da escrita braille representou a abertura de um “mundo novo”, pois antes disso eles podiam apenas ler e escrever utilizando letras do código em tinta em relevo, o que era inviável ao sentido do tato.

Belarmino (s.d.) pontua o fato de ter decorrido tanto tempo entre a consolidação da escrita em tinta e a criação de um método de escrita que realmente atendesse às demandas das pessoas cegas. Durante todo esse período anterior à criação do código braille,

as pessoas cegas eram excluídas do acesso a uma variada gama de conhecimentos, pois o contato com a realidade era possível apenas pela via da experiência cotidiana.

Estabelecendo um diálogo entre a escrita braille e o campo da semiótica, Belarmino considera que o braille cumpre para os cegos a função de “semiotização da realidade”. Esse processo se dá em dois níveis: em um nível mais específico, ligado à percepção e à cognição, no qual os pontos em braille podem ser identificados como signos pertencentes a um código e em um nível mais abrangente, em que ocorre a corporificação de objetos em textos, permitindo o contato de pessoas cegas com uma variedade de códigos culturais. A autora pontua que a possibilidade de se corporificar objetos em textos é um aspecto especialmente importante para que as pessoas cegas (sobretudo congênitas) ampliem a compreensão que possam ter acerca da realidade. O braille possibilita a inserção dos cegos no mundo intelectual, devendo-se ressaltar sobretudo o caráter inclusivo deste código de escrita, pois sua aparição permitiu aos cegos o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos comuns a toda humanidade e não apenas aos restritos ao universo dessa população.

A Música, com efeito, constituiu um dos campos a que os cegos puderam ter um acesso muito mais pleno, após o advento da leitura e escrita em braille. Foi o próprio criador desse sistema quem concebeu a base da notação musical em braille, graças ao fato de que ele mesmo atuava como músico. Após a criação dessa notação, foram realizadas, ao longo do tempo, convenções que resultaram em acordos entre diferentes países, no sentido de se unificar a musicografia braille, adequando esse código ao contexto da pluralidade de representações musicais existentes. De acordo com Tomé (2009), consta de 1829 a publicação da obra intitulada: *Método para escrever as palavras, a música e o canto chão por meio dos pontos*. Considera-se que, em 1834, Braille tenha definido os fundamentos da escrita musical realizada por meio de pontos.

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

Uma comissão formada por quatro países, (França, Inglaterra, Alemanha e Dinamarca), realizou, em 1888, uma reunião em Colônia, na Alemanha, em que se estabeleceram acordos entre a representação de determinados sinais, (como tercinas, duplo ponto de aumento, prefixo para literação), e criaram-se regras para o uso dos sinais de oitava e para leitura de acordes. Considera-se que, nesta convenção, se tenham estabelecido de fato os fundamentos do código que se utiliza atualmente.

Entretanto, dadas as peculiaridades de transcrição de partituras para o braille, foi necessária a realização, em Paris, em 1929, de um novo congresso, no intuito de se unificar o código já existente.

Ainda outra reunião se realizou, também em Paris, em 1954, desta vez contando com a presença de 29 países. Posteriormente a esse encontro, surgiram divergências quanto ao nível de fidelidade que se deveria ter à partitura em tinta, em contraposição à proposta de se facilitar a leitura realizada pelos cegos.

Data do início da década de 1980 a criação do Subcomitê de Musicografia Braille, pertencente ao Comitê de Cultura da União Mundial de Cegos. Esse se reuniu em 1982, 1985 e 1988, havendo nessa última reunião citada, o estabelecimento de maiores consensos sobre a transcrição braille. (TOMÉ, 2009). Visto que há muitas especificidades desta notação musical, houve a formação de grupos de trabalho distintos, cabendo a cada um abordar um dos seguintes tópicos: percussão e notação moderna, órgão e teoria da música, acordeom, e violão.

Uma nova conferência foi realizada em 1992, em Saanen, (Suíça), no sentido de se reunirem os trabalhos realizados por estes grupos e se consolidar resoluções adotadas por diferentes países.

O *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* resulta desse esforço, tendo sido publicado em Língua Inglesa em 1996, traduzido para Espanhol em 1999 e sendo finalmente publicado em Português em 2004, (sendo transcrito para o braille em 2006).

Ao se referir a esse Manual, Silva (2002), sintetiza os aspectos históricos relativos à evolução da musicografia braille, e destaca que

Esta obra, de largo alcance para uso dos cegos de todo o mundo, é o resultado de vários anos de estudo por parte do Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial de Cegos e é a continuação do conjunto de manuais publicados após as conferências de Colônia (1888) e Paris (1929 e 1954), contendo ainda as resoluções e decisões tomadas pelo referido Subcomitê nas conferências e acordos celebrados entre 1982 e 1994.

A seguir, serão delineados os fundamentos da notação musical em braille, de acordo com a normatização presente no referido Manual.

Esses princípios não serão estritamente mencionados, mas serão discutidos e aprofundados, conforme as suas aplicações em diferentes contextos musicais. Serão, sobretudo enfatizadas as peculiaridades da escrita musical em braille, que a diferenciam da notação em tinta.

2.4 Caracterização da musicografia braille

2.4.1 Representação de notas e valores

A musicografia braille se difere da notação musical em tinta, sobretudo por sua configuração linear. Todos os símbolos que constam de uma partitura são representados pelo conjunto de 63 caracteres que formam o sistema braille. A representação dos valores musicais deriva das notas em colcheia. Essas são grafadas respectivamente por sinais semelhantes aos das letras d, e, f, g, h, i e j (quarto a décimo sinal da 1ª linha da ordem

braille). Para representar os demais valores, são acrescentados os pontos 3, 6 ou 3-6 a esses mesmos caracteres.²

Uma vez que há apenas três possibilidades de representação derivadas das notas em colcheias, alguns valores têm formas de grafia semelhantes. As semibreves são iguais às semicolcheias; as mínimas, às fusas e as semínimas, às semifusas. (Fig. 2)

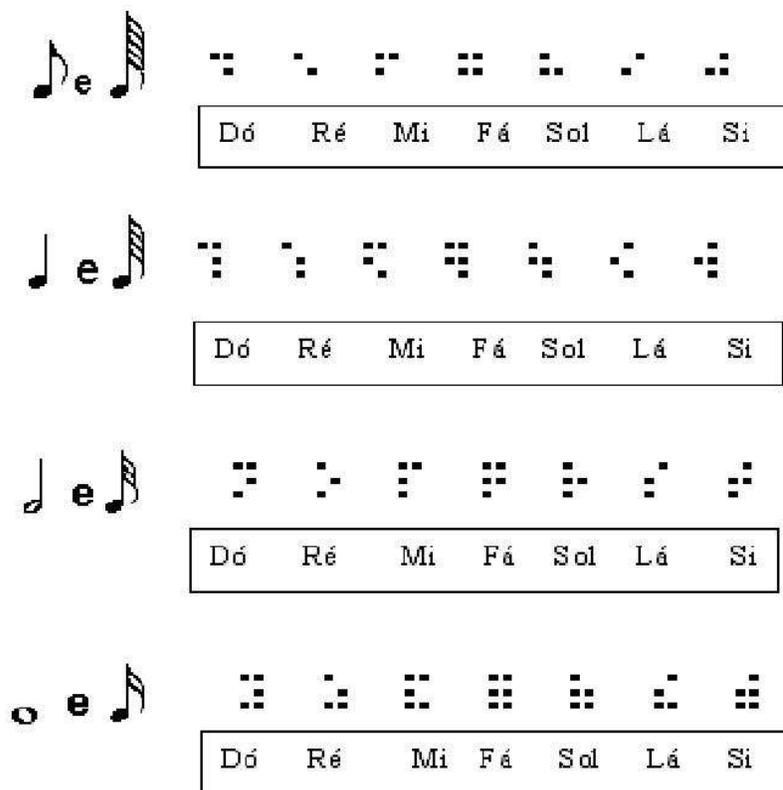


Figura 2: Notas e representação de valores musicais

A diferenciação das figuras representadas pela mesma grafia se dá pelo número de figuras que constam do compasso. Logo, a leitura rítmica em braille pressupõe o conhecimento sobre a proporcionalidade dos valores e sobre fórmulas de compasso. Há casos em que a determinação do valor de uma nota se torna ambígua e assim no sentido de

² Os seis pontos que constituem o retângulo Braille (⠠) são convencionalmente numerados da parte superior para a inferior. Os pontos da coluna da esquerda correspondem aos pontos 1,2 e 3, e os da coluna da direita, aos pontos 4, 5 e 6.

desfazer estas possíveis ambiguidades, utilizam-se os sinais “valor maior” e “valor menor”, colocados antes da nota a que se referem.

É importante destacar que, em braille, uma figura rítmica sempre está associada a alguma altura, ou seja, não é possível escrever uma figura rítmica sem altura definida, o que não ocorre na escrita musical em tinta.

A leitura das notas em colcheia requer menos complexidade em relação à assimilação de notas que tenham outros valores. No início do aprendizado da musicografia braille, é importante que o aluno se exercite na leitura e escrita de notas em colcheia, antes de se familiarizar com as notas de outros valores. Essa se caracteriza como uma diferença em relação ao código em tinta, pois, geralmente, nesse código, quando a ênfase recai sobre a leitura das notas e não sobre a leitura rítmica, elas são representadas por semibreves.

De acordo com o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*³ faz-se também necessário considerar que, em tinta, o agrupamento das figuras facilita a compreensão dos desenhos rítmicos representados.

Em impressão em tinta, as colcheias e figuras de menor duração costumam vir normalmente unidas por uma ou mais barras horizontais, formando um grupo que corresponde a um tempo ou fração de tempo. [...] Em braille, há certas limitações para essas práticas.

No código musical em braille, agrupar os valores significa escrever a primeira nota com seu valor real, e as demais, em colcheias (ou com o sinal básico do qual se derivam os outros valores). A leitura de notas agrupadas requer do músico uma clara noção sobre proporcionalidade e, além disso, requer que ele seja capaz de ler em braille de uma forma mais global e não apenas “caractere por caractere”. Pelo tato, ele identifica cada caractere separadamente mas, com a prática, ele, ao “correr os dedos” por um fragmento de uma linha, precisa se tornar capaz de ler um grupo rítmico como um todo.

³ Krolick, 2004, p. 31

Questionamentos:⁴

1) Em braille, todos os valores rítmicos derivam das colcheias, as quais constituem os sinais básicos das notas musicais. Por isso, inicialmente, o estudante aprende as notas em colcheias e, posteriormente, estabelece contato com as outras figuras. Quais implicações têm esse fato ao processo pedagógico?

2) Os solfejos e ditados rítmicos fazem parte do aprendizado dos valores musicais e contribuem para o desenvolvimento da percepção musical. O leitor do código braille não pode reger um trecho solfejado pois, se ocupa das duas mãos para ler. Além disso, ele tem maior dificuldade para solfejar um trecho à primeira vista. Ao escrever um trecho ditado, ele pode apenas escrever notas subsequentes, não sendo possível o registro das notas que vão sendo gradualmente compreendidas. Quais exercícios podem ser criados ou desenvolvidos tendo em vista essas particularidades do código em braille? Os métodos de solfejo e ditado rítmico comumente adotados em escolas de música atendem a essas particularidades?

2.4.2 Armadura de clave

Segundo o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*,⁵ “[...] na escrita musical em braille, a armadura de clave reflete o número de alterações, mas não as notas que as afetam”. Assim, no início de uma peça, apenas é colocado o número de sustenidos ou de bemois antes da fórmula de compasso.

Além de identificar quais notas são alteradas pela armadura de clave, o leitor em tinta também infere, visualmente, a tonalidade da peça, já que a ordem dos sustenidos e

⁴ As respostas aos questionamentos propostos encontram-se no capítulo 6, item 2

⁵ Id. p. 28

bemois é claramente apresentada. Quando há sustenidos na clave, o leitor pode observar que a nota que dá nome à tonalidade está imediatamente acima do último sustenido ali colocado. Quando há bemois, ele toma o penúltimo bemol para nomear a tonalidade.

O leitor de uma partitura em braille precisa saber a ordem dos sustenidos e dos bemois que aparecem na clave, já que essa ordem não aparece na partitura. Além disso, ele precisa inferir, apenas mentalmente, a tonalidade em um determinado trecho. Isso implica que a leitura de uma peça pressupõe que o músico já possua os conhecimentos ligados às escalas e tonalidades correspondentes.

2.4.3 Determinação da altura das notas

Em braille, não há a utilização de pentagramas nem de claves e a altura das notas é definida por sinais de oitava. A partitura se apresenta horizontalmente, tal como um texto, sendo que as relações verticais entre as notas e as partes (presentes na música em tinta) são inferidas pelo leitor.

Toda nota deve ser implícita ou explicitamente associada a um sinal de oitava, o qual, quando ocorre, deve ser colocado sempre imediatamente antes dela. Não deve, portanto, haver qualquer outro sinal entre o símbolo de oitava e a nota correspondente.⁶

Em um trecho musical, nem todas as notas são antecidas por sinais de oitava. Há algumas regras que determinam se a nota deve ou não ser precedida por esses sinais. Nessas regras, consideram-se os intervalos melódicos de que se constitui o trecho musical. Conforme consta do *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*,⁷

- a) Se duas notas formam um intervalo de segunda ou terça ascendente ou descendente, a segunda delas não leva sinal de oitava, mesmo se pertencer a uma oitava diferente da nota anterior;

⁶ Id.p. 22

⁷ Id p. 23

- b) Caso formem um intervalo de quarta ou quinta ascendente ou descendente, a segunda só leva sinal de oitava se pertencer a oitava diferente da primeira;
- c) Caso formem um intervalo de sexta ou maior, a segunda nota deve levar sempre sinal de oitava.

Em síntese: para inferir a altura de uma nota em que o sinal correspondente esteja implícito, o leitor deve sempre levar em conta o intervalo melódico e sua respectiva inversão. Entende-se, pois, que as regras A e C, acima expostas, são complementares. Assim, por exemplo, as notas dó e si podem representar uma segunda descendente ou uma sétima ascendente. Se a nota si não for precedida por sinal de oitava, então infere-se que ela forma uma segunda com a nota dó. Mas se ela for precedida por esse sinal, então se conclui que há entre ela e o dó anterior um intervalo de sétima. O mesmo procedimento é aplicado para que se deduza se uma determinada nota está a uma terça ou a uma sexta em relação à nota anterior da linha melódica.

O critério para a determinação dos intervalos de quartas e quintas é diferente do acima citado. Nesse caso, deve-se levar em consideração o fato da nota estar ou não na mesma oitava da nota anterior.

Portanto, deve-se notar que, ao decodificar uma melodia através do sistema braille, o leitor precisa compreender a aplicação das regras de uso dos sinais de oitava em conjunto. Faz-se necessário um entendimento global dos mecanismos de utilização desses sinais. Nota-se também que a aplicação dessa norma ocorre de forma cumulativa ao longo da partitura, uma vez que a colocação do sinal de oitava em uma nota depende do intervalo formado entre ela e a nota anterior. Isso implica que, se houver um erro por parte do leitor na identificação da oitava à qual pertença uma nota, ele, por conseguinte, errará a determinação da altura de notas subsequentes. Isso não ocorre no caso da leitura de uma música através da notação em tinta, pois a determinação da altura de cada nota independe das notas anteriores e posteriores a ela.

É importante destacar que, para ler uma linha melódica bastante simples, o usuário do sistema braille deve dominar o conceito de intervalos melódicos e das suas respectivas inversões.

O nível de complexidade da leitura aumenta à medida que os intervalos entre as notas sejam mais distantes e à medida que haja mais mudanças de oitavas ao longo da melodia. Nos métodos para piano, melodias escritas na posição de dó (estando a mão posicionada nas notas de dó a sol), são mais facilmente lidas do que melodias escritas na posição de fá, sol, lá e si, em que há notas em diferentes oitavas. Na escrita em tinta, não há nenhuma relação entre essa mudança e o nível de complexidade da leitura.

Questionamentos:

3) Como o professor pode facilitar a apreensão do conceito de intervalos, logo no início da formação musical do aluno?

4) Que estratégias minimizariam os erros de aplicação das regras de sinais de oitavas, sobretudo no que diz respeito à aplicação cumulativa dessas normas ao longo de cada peça?

5) Quais características de uma linha melódica determinariam o nível de dificuldade de sua leitura em braille? Como a determinação desses níveis pode auxiliar na elaboração de obras didáticas?

6) A assimilação e a aplicação das regras referentes aos sinais de oitava fazem com que o aluno adquira uma maior compreensão acerca dos aspectos melódicos de uma partitura? Isso contribui para sua proficiência no que diz respeito à Percepção Melódica?

2.4.4 Representação de acordes

Na notação musical em tinta, todas as notas de um acorde são escritas, ou seja: estão explicitamente representadas. O leitor identifica a simultaneidade entre elas pois os

acordes são escritos em sentido vertical. Assim, a noção de simultaneidade é associada à verticalidade.

Em braille, essa relação não ocorre, uma vez que a partitura transcrita para esse sistema é totalmente horizontal. Logo, a ideia de simultaneidade não é diretamente representada do ponto de vista gráfico, cabendo ao leitor adquirir uma capacidade de abstração para inferi-la. Na musicografia braille, ocorre que:

Nos acordes formados por notas do mesmo valor, escreve-se apenas uma delas em braille, na sua forma habitual. As demais são escritas mediante os sinais de intervalos correspondentes, com relação à nota escrita.⁸

Deve-se notar que os sinais representativos dos intervalos não têm nenhuma relação com a forma como se representam os números em braille. Assim, não há um critério que facilite a memorização desses símbolos e, por isso, o leitor precisa assimilá-los, um a um.

Para ler um determinado acorde, o músico toma a nota escrita como referência, e, a partir dela, calcula os intervalos existentes entre ela e as outras notas do mesmo.

Observa-se que à medida que o estudante de Música adquire maior proficiência na leitura, ele começa a assimilar determinados padrões de acordes, tais como as tríades e suas inversões, sem que ele necessite calcular cada intervalo separadamente.

O contexto harmônico em que os acordes estão inseridos também contribui para que o leitor os identifique com maior eficiência. Logo, é importante que algumas noções de Harmonia sejam transmitidas aos alunos concomitantemente ao aprendizado da leitura, pois isso facilita a contextualização dos acordes dentro de uma peça. O aluno necessita adquirir subsídios para analisar harmonicamente cada música a ser lida, identificando principalmente as funções harmônicas de cada trecho.

Faz-se necessário considerar também que os acordes do registro agudo (definido pelo Novo Manual como as partes de soprano, violino, viola, mão direita do

⁸ Id p. 36

piano, órgão e harpa) são escritos de forma descendente, ao passo que os acordes do registro grave (tenor, baixo, violoncelo, mão esquerda do piano e harpa) são grafados de forma ascendente. Logo, o leitor precisa estar familiarizado a calcular intervalos nos dois sentidos, conforme os diferentes modos como os acordes são escritos em cada registro.

Há casos de peças em que as notas de um mesmo acorde estão distribuídas entre as duas mãos. Nessas ocasiões, o leitor deve ler parte do acorde de forma ascendente e parte de forma descendente.

O trecho abaixo, na figura 3, (*Coral*, de Robert Schumann, *Álbum para a juventude*, compassos de 1 a 4), ilustra essa ideia:

Ein Choral
R. Schumann

Figura 3: Trecho da peça *Coral*, do *Álbum para a Juventude*, de Robert Schumann⁹

Além de identificar os intervalos harmônicos, é necessário que os intervalos melódicos sejam considerados, dentro de um mesmo trecho musical. Isso ocorre pois: “O intervalo melódico entre as notas escritas [em um acorde] determina a necessidade ou não

⁹ No exemplo Braille, m.d. e m.e. se referem aos sinais de mão direita e mão esquerda, respectivamente.

de se escrever o sinal de oitava antes do acorde.”¹⁰ Esses sinais são colocados mediante as suas regras de utilização, já expostas. Assim, no processo de leitura e apreensão de uma peça, o leitor precisa reconhecer os intervalos “verticais” e “horizontais”. O reconhecimento dos intervalos horizontais é necessário para que o leitor aplique as regras de uso dos sinais de oitava e o reconhecimento dos intervalos verticais é necessário para a leitura dos acordes.

Questionamentos:

7) Quais estratégias facilitam a memorização dos sinais de intervalos e a consequente aplicação adequada dos mesmos?

8) Como os conceitos de Harmonia podem ser gradativamente introduzidos, ao longo do processo de aprendizagem da leitura?

2.4.5 Representação de trechos polifônicos

A leitura de trechos polifônicos constitui talvez o maior desafio para o aprendiz da musicografia braille. A assimilação desses trechos requer maior capacidade de abstração, para que o leitor assimile a partitura como um todo.

Um determinado trecho é polifonicamente representado quando as notas simultâneas não têm a mesma duração. Ocorre então que:

¹⁰ Id p. 39

O mesmo ocorre no trecho a seguir. Mas nesse caso, também se faz necessária a leitura de acordes (por meio de sinais de intervalos), além da identificação das vozes.

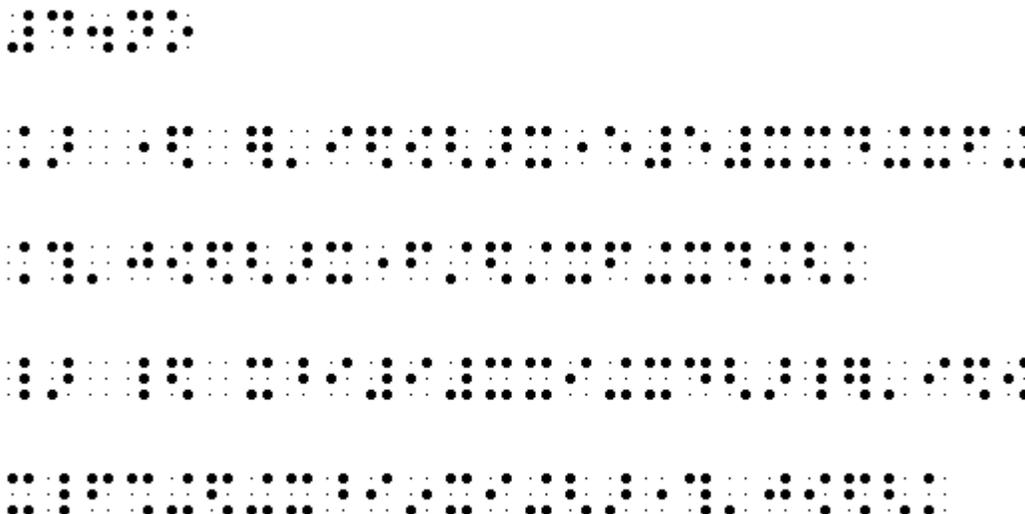
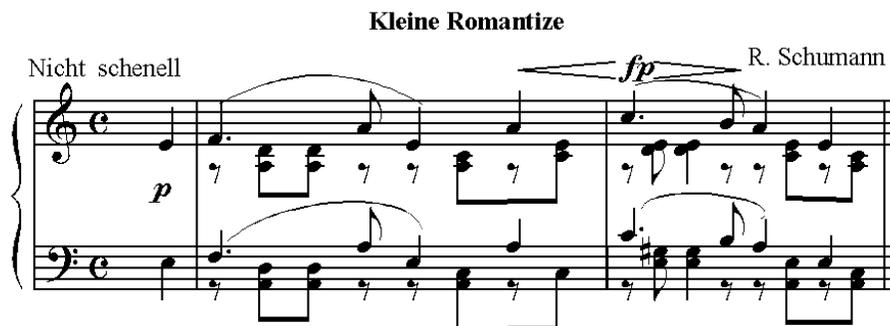


Figura 5 - Segundo trecho da peça *Schinitter Liedchen*, do *Álbum para a juventude*, de Robert Schumann¹²

Quando apenas uma fração do compasso é escrita polifonicamente, usam-se dois outros sinais: o símbolo de em-acorde parcial; o símbolo de separação entre a fração polifônica e a fração não-polifônica do compasso. Esses símbolos são especialmente usados nos casos em que, na partitura em tinta, há pausas implicitamente representadas

¹² Sinal denominado em-acorde total 

(que são inferidas visualmente). O exemplo a seguir, extraído da Peça N.º16 (Robert Shumann, *Álbum para a juventude*. (Fig. 6)

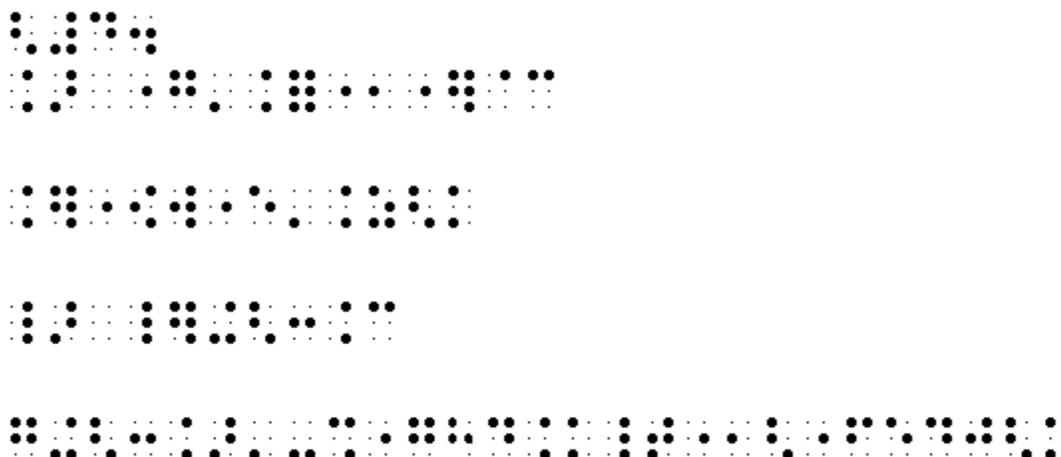


Figura 6: Trecho da peça N° 16, do *Álbum para a Juventude*, de Robert Schumann¹³

Essa forma de representação é mais complexa do que aquela em que todo o compasso está dividido em vozes. É importante que o leitor esteja bem familiarizado com o uso do em-acorde total, para se iniciar na leitura de peças que utilizam o em-acorde parcial.

¹³ Sinais denominados em-acorde parcial.  : separação entre partes do compasso.  : separação entre as vozes.

O leitor de uma partitura em braille precisa assimilar com clareza o significado da polifonia, do ponto de vista musical, para compreender o modo de representação das vozes em uma partitura.

2.4.6 Abreviação e sinais de repetição

Em uma partitura, existem maneiras convencionais de se indicar que um dado trecho musical será repetido, sem que se necessite reescrevê-lo.

No código musical em tinta, há algumas formas indicativas de repetição de um dado trecho, tais como: barra dupla seguida de pontos, casa 1 e casa 2, “segno” e “coda”, Da capo al fine (D.C.).

Todas essas indicações podem também ser representadas em braille. Entretanto, há algumas formas de abreviaturas que são específicas do código musical em relevo e que não existem nas partituras em tinta. No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, afirma-se inclusive que: “A diferença mais notável entre a escrita musical em braille e a impressa em tinta é a introdução de sinais de repetição que não aparecem no impresso”.¹⁴

Esses sinais específicos, segundo o Manual, têm por objetivo “facilitar a leitura e a memorização, além de poupar espaço”.

Porém, é importante ressaltar que eles atuam como um facilitador da leitura, se o músico tiver pleno domínio de sua utilização e se ele possuir um bom conhecimento de aspectos estruturais da música, tais como (células, frases, períodos, etc). Em outras palavras, tais sinais não são, por si só, facilitadores da memorização de uma peça, mas requerem habilidades musicais para que sejam adequadamente utilizados.

¹⁴ Id p. 74

O sinal de repetição pode indicar que um compasso inteiro deve ser executado novamente. É o que ocorre no exemplo a seguir. (Fig. 7)

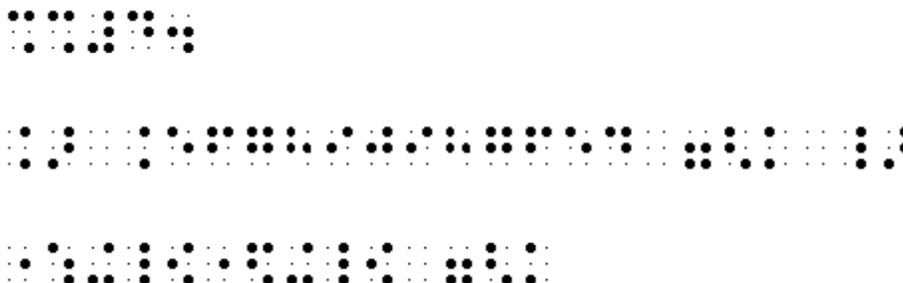
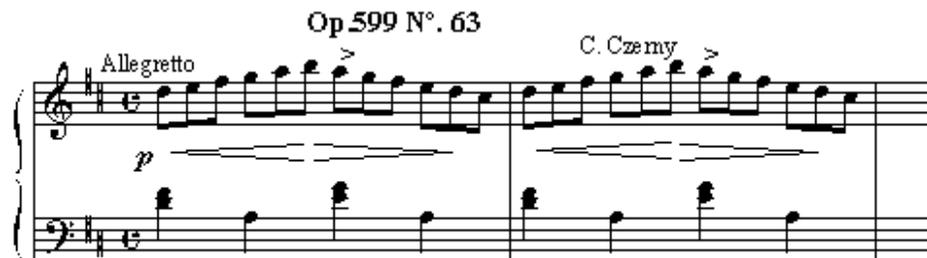


Figura 7: Primeiro exemplo relativo ao uso do sinal de repetição¹⁵

Em braille, o mesmo sinal representa a repetição parcial de um compasso. No próprio Manual, aponta-se que “seu uso exige intuição e uma boa formação musical”.

Para interpretar o significado desse sinal, o aluno precisa considerar as células rítmicas formadoras do trecho, e as proporções dos valores que constituem o compasso.

No trecho abaixo, deve-se deduzir que o sinal equivale à repetição do grupo de três colcheias. (Fig. 8)

¹⁵ Sinal de repetição: 

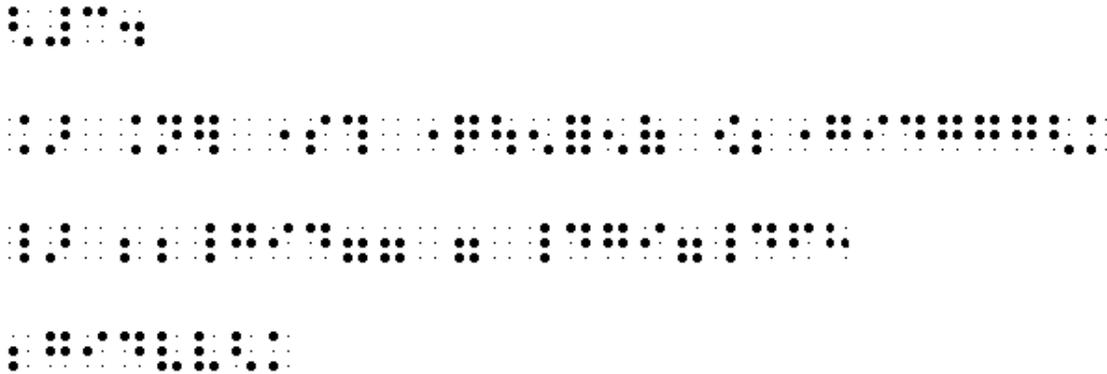


Figura 8: Segundo exemplo relativo ao uso do sinal de repetição

Já neste exemplo, os sinais de repetição em braille indicam que o grupo de quatro semicolcheias deve ser repetido duas vezes. ((Fig. 9)

Op. 599 N.º 27

Allegretto C. Czerny



Figura 9: Terceiro exemplo relativo ao uso do sinal de repetição

No próximo trecho, pode-se observar que o sinal de repetição (em braille) deve ser interpretado de maneiras diferentes em cada compasso. No primeiro compasso, ele aparece apenas uma vez, e, por isso, ele indica que as oito semicolcheias devem ser repetidas. Já no segundo compasso, ele aparece duas vezes e, de acordo com os valores constitutivos do compasso, deduz-se que as quatro colcheias devem ser repetidas duas vezes. (Fig. 10)



Figura 10: Quarto exemplo relativo ao uso do sinal de repetição

Na escrita braille, usualmente se indica o retorno a compassos anteriores, através do número de compassos que se deve retroceder e repetir. Por exemplo: a indicação “84” significa que, naquele ponto, deve-se retroceder oito compassos e tocar os quatro seguintes. Quando o leitor se depara com essa indicação, ele precisa contar os compassos a serem retornados. Entretanto, o conhecimento sobre frases musicais o ajuda a determinar esses retornos, uma vez que, em geral, essas indicações se aplicam às repetições de frases ou períodos.

2.4.7 Sinais acessórios

Sabe-se que uma partitura não se constitui apenas por notas, mas também, por inúmeros sinais acessórios, que podem indicar: ligadura, articulação, dinâmica, expressão,

dedilhado, finalizações e repetições, variações de andamento, etc. Na escrita em tinta esses sinais são qualitativamente diferentes da simbologia que representa as notas. Eles são grafados por números, letras, ou caracteres específicos.

Em braille, entretanto, esses símbolos são formados a partir do mesmo conjunto de caracteres do qual se originam as notas. Logo, desde o início do seu aprendizado, é importante que o aluno aprenda a identificar cada sinal de acordo com o contexto em que apareça.

Pode-se dizer que a habilidade de contextualização dos sinais seja uma das mais importantes na aquisição de fluência da leitura braille.

Quando, no decorrer de uma peça aparecem palavras, essas são precedidas pelo chamado “sinal de palavra”, que as diferencia dos símbolos musicais.

Os símbolos formados por dois ou mais caracteres também requerem atenção especial. O leitor deve percorrer o sinal até seu término e, de acordo com o contexto, deve antecipar a presença do caractere seguinte.

Por exemplo, o ponto 5, antes de uma nota significa a indicação de que essa deve ser tocada na primeira oitava. Mas o ponto 5 em conjunto com caractere formado pelos pontos 1-4, significa uma ligadura entre valores de mesma duração.

Um outro exemplo pode ser dado em relação ao caractere formado pelos pontos 1-2-6. Antes de uma nota, ele significa bemol. Mas em conjunto com o caractere formado por 3-4-5, ele forma o sinal de em-acorde (já citado). Esse caractere 3-4-5, por sua vez, pode aparecer em vários contextos: isolado, como sinal de palavra; após 1-2-6, como sinal de em-acorde, ou ainda, após os caracteres 4-6 ou 4-5-6, como representação de mão direita ou mão esquerda.

A habilidade de contextualização dos sinais é imprescindível, sobretudo considerando-se que o leitor do código braille lê os sinais um a um, sequencialmente. Então

ele precisa ser capaz de prever, antecipar e deduzir o significado de cada caractere tanto isoladamente, quanto em interação com os caracteres anteriores e posteriores.

Questionamentos:

9) Como os sinais acessórios podem ser introduzidos em obra didático-musicais?

10) Quais estratégias ou exercícios contribuem para a aquisição da habilidade de contextualização dos sinais?

11) Como o conhecimento de aspectos estilísticos da peça a ser lida, contribui para que o aluno possa antecipar ou prever os sinais seguintes?

12) Edições que oferecem menos indicações de dinâmica, dedilhado, etc, são lidas em braille mais facilmente. Como o professor pode auxiliar o aluno a escolher a edição de uma peça, tendo em vista essa particularidade?

2.5 Fundamentos do aprendizado da notação musical em braille

O ensino da musicografia braille pressupõe a colaboração efetiva de todas as partes envolvidas nesse processo. Primeiramente, os músicos com deficiência visual devem ter motivação ou “disposição interna” para aprenderem essa notação musical. Em segundo lugar, os professores devem também reconhecer a importância desse aprendizado e fornecer ao aluno o apoio de que ele necessita para realizá-lo. Em terceiro lugar, a participação da

família do aluno também contribui significativamente para que ele possa desenvolver as habilidades e competências necessárias ao domínio da musicografia braille. Considera-se que a família tem um papel crucial no que se refere a fornecer o auxílio de que a pessoa com deficiência visual necessita para desempenhar com autonomia suas tarefas no âmbito pessoal e profissional, e pressupõe-se que a alfabetização musical constitui uma dessas tarefas. Por fim, em quarto lugar, destaca-se o papel das instituições especializadas, como provedoras de material didático, partituras transcritas para o braille, bem como, de recursos tecnológicos apropriados à área da produção de obras musicais para pessoas com deficiência visual. Nota-se então, que o ensino e a difusão da musicografia braille constituem um trabalho em conjunto. Dentro dessa rede de trabalho, o especialista na área – profissional que atua como transcritor de partituras e como professor do código musical em braille – tem como tarefa fomentar iniciativas em prol da disseminação desse código e coordenar essa atuação conjunta das diferentes partes envolvidas.

Pode-se considerar que o código musical em braille deve ser aprendido tanto por alunos com deficiência visual, quanto por professores de música que se interessam por lecionarem a esse público. Entretanto, a natureza da apreensão do código se dá de modo diferente, em cada caso. Aos professores de música, cabe a obtenção do conhecimento acerca dos mecanismos de funcionamento da leitura e escrita musical em braille. De posse desse conhecimento, eles podem compreender o modo pelo qual seus alunos leem as peças estudadas e, assim, conseguem acompanhar o desempenho deles na assimilação desse repertório. Uma vez que os professores conheçam o funcionamento da musicografia braille, eles possuem maiores condições para aferir o progresso de seus alunos, bem como, podem fornecer a eles os meios para que eles leiam uma partitura de modo mais eficaz.

Os alunos com deficiência visual, por sua vez, precisam ter um conhecimento bem mais aprofundado do código musical em braille. Não basta que eles conheçam os mecanismos de funcionamento, nem que eles decorem todos os símbolos musicais. É preciso que eles se tornem capazes de assimilar partituras por meio dessa notação, o que constitui uma tarefa de maior complexidade. Há, portanto, uma distinção importante entre dois níveis de aprendizado: o primeiro se refere ao conhecimento da simbologia musical em

braille bem como de suas regras de utilização e o segundo se refere à capacidade de aplicar tal conhecimento à leitura de peças musicais. Uma vez que grande parte das pessoas cegas (sobretudo com cegueira congênita) se vale do recurso auditivo para apreender as peças por elas estudadas, há, frequentemente, casos em que esses indivíduos tomam contato com a musicografia braille, mas a assimilação do código se restringe apenas ao primeiro nível acima citado, (o conhecimento da simbologia). Assim, eles sabem como se representam as notas, as pausas, os acidentes, etc, mas não adquirem proficiência para ler partituras por meio dessa simbologia e, na prática, assimilam o repertório musical estudado apenas através da audição das peças.

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

Não basta, pois, que o aluno aprenda todos os símbolos e regras contidas no *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*. É preciso que, paralelamente, ele desenvolva mecanismos que o auxiliem na aplicação do código à leitura de diferentes formas de representação musical. Assim, em sua formação, ele deve adquirir as habilidades e competências necessárias ao pleno domínio da musicografia braille.

Nota-se que, a princípio, parece bastante simples organizar um curso que apenas abranja os tópicos contidos no Manual, tais como: notas e valores, sinais de oitava, formação de acordes, etc. Após apreender esses tópicos, os alunos são capazes de mencionar os sinais usados para representar cada um desses itens, mas não se tornam efetivamente habilitados a colocá-los em prática no seu dia-a-dia. Em outras palavras, é comum encontrarmos músicos cegos que já frequentaram cursos de musicografia braille mas que não colocam a leitura e escrita musical como parte do seu cotidiano.

Para que o aluno alcance proficiência na aplicação do código musical, ele se depara com alguns desafios a serem vencidos. Assim, as práticas pedagógicas inerentes ao

ensino da musicografia braille, devem estar centradas nesses desafios. O aluno deve ser exposto a tarefas que facilitem a superação desses obstáculos.

Portanto, a compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o aprendizado da musicografia braille constitui o alicerce de uma proposta educacional consistente, que norteie esse processo. Desse modo, faz-se necessário descrever ou caracterizar tais desafios, como um embasamento a essa proposta de formação voltada aos estudantes de música com deficiência visual.

2.6 Caracterização dos desafios a serem enfrentados durante o aprendizado da musicografia braille

Serão elencados a seguir sete desafios essencialmente enfrentados por músicos cegos em seu processo de assimilação da musicografia braille.

2.6.1 Compreensão estrutural da musicografia braille

Antes de assimilar aspectos específicos da leitura musical em braille, o aluno deve entender a lógica que norteia a composição do código. Ele deve apreender que os símbolos constitutivos da notação musical em braille não são dispostos em uma ordem aleatória, mas seguem os mesmos princípios estruturais do próprio sistema braille. Torna-se imprescindível, para tanto, a assimilação da “ordem braille” e de sua respectiva estrutura. O aluno deve compreender que da primeira série (caracteres de 1 a 10), derivam as demais sequências de caracteres presentes nas séries seguintes, até a quarta série. A primeira linha, constituída pelos sinais básicos denomina-se “série superior”. A quinta linha consiste em uma reprodução da primeira, mas é representada por pontos inferiores e, por isso,

denomina-se “série inferior”. A compreensão da “ordem braille” não é tão relevante no aprendizado da leitura textual em braille, mas é particularmente importante ao aprendizado da musicografia. De fato, o domínio da leitura e escrita textual em braille não implica em uma compreensão da ordem estrutural dos símbolos. É possível haver alguém que leia e escreva em braille fluentemente, mas que não tenha clareza da organização estrutural do sistema.

Quanto ao aprendizado da musicografia, porém, é importante que o estudante saiba localizar, dentro da “ordem braille”, cada símbolo musical, pois isso o auxiliará na memorização dessa simbologia.

É interessante notar que esse aspecto estrutural é pouco explorado no *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*. Na obra, há poucas menções à lógica estrutural do sistema, pois os símbolos não são apresentados dentro do contexto global da ordem braille. Do ponto de vista pedagógico, essa compreensão estrutural do sistema é muito relevante e auxilia os alunos a memorizarem rapidamente os símbolos que constituem a notação.

Por isso, o primeiro contato com a simbologia musical deve ser feito com base na “ordem braille”, possibilitando ao aluno uma compreensão geral acerca da notação musical. Assim, por exemplo, ele assimila facilmente que, em braille, as notas são representadas sempre a partir do quarto caractere de cada linha, até o décimo caractere, sendo que, em cada linha, são representados valores diferentes. Ou, compreende, por exemplo, que os sinais das oitavas são constitutivos da sexta linha.

2.6.2 Leitura musical dissociada de outras formas de representação em Braille

Esse constitui um desafio relacionado à polivalência do sistema braille. Sabe-se que o braille consiste em um sistema polivalente, isto é, os mesmos caracteres são utilizados para representar símbolos diferentes. Os 63 caracteres que compõem o código se prestam a representar símbolos da notação literal, musical, matemática, etc. Cada notação tem suas peculiaridades, e, por isso, pressupõe-se que, didaticamente, não convém estabelecer associações entre elas, no momento do aprendizado. No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, é apresentada a seguinte definição do modo pelo qual se representam as notas e seus respectivos valores: “Os caracteres que formam as notas são constituídos dos pontos 1, 2, 4 e 5, e correspondem às letras d, e, f, g, h, i e j. Os valores se representam com combinações dos pontos 3 e 6, dentro da mesma cela braille, nas quais se escrevem as notas.”

Nessa definição, o leitor é induzido a relacionar as notas às letras, levando-o a construir inter-relações entre as notações textual e musicográfica. Entretanto, no restante do Manual, não são estabelecidas outras associações semelhantes, o que significa, de certa forma, uma incoerência no modo de se apresentar a estrutura do código.

A musicografia braille deve, portanto, ser apreendida de modo independente de qualquer outra notação previamente conhecida pelo aluno. Espera-se que, no início do aprendizado, o aluno associe os símbolos musicais a outras formas de representação. Ele pode, por exemplo, ler o sinal de bemol e interpretá-lo como “ê”, ou ler uma pausa de colcheia e interpretá-la como “X”. Mas, com o tempo, ele deve ser levado a abandonar essas associações e ler automaticamente os símbolos como informações musicais.

2.6.3 Reconhecimento de padrões

A escrita em tinta foi convencionada de tal modo que os leitores possam facilmente visualizar padrões ou “blocos” de informações. Ele pode ler um acorde por inteiro, ou reconhecer rapidamente um grupo rítmico. Em braille, esse reconhecimento imediato não se torna possível, dada a linearidade da escrita e as peculiaridades da assimilação tátil.

Ao longo do processo de assimilação do código musical em braille, o aluno necessita aprender a reconhecer padrões presentes na partitura, como: desenhos rítmicos, acordes, trechos polifônicos. Sendo assim, um leitor proficiente não lê uma partitura símbolo a símbolo, mas o faz de um modo mais global, podendo assimilar conjuntos de caracteres simultaneamente. É importante enfatizar ou reforçar a ideia de que esse consiste talvez em um dos maiores desafios para aqueles que realizam a leitura por meio do tato, uma vez que a percepção tátil não possibilita ao indivíduo uma noção do “todo”, tal como se dá no caso da percepção visual.

2.6.4 Apreensão de partes musicais simultâneas

Por meio da leitura tátil, não é possível apreender mais de uma informação simultaneamente. Não se pode, por exemplo, ler ao mesmo tempo a mão direita e a mão esquerda de uma peça para piano. As partes são lidas em diferentes momentos, cabendo ao músico realizar, mentalmente, a junção entre elas.

Devido a essa peculiaridade da leitura musical em braille, torna-se muito difícil (mesmo para leitores com nível bastante avançado) a apreensão de peças com múltiplas partes, como por exemplo, grades orquestrais. Para ler tais partituras, o músico precisa de

um referencial auditivo, que o auxilie nesse processo. Ao contar com esse suporte, ele pode ler cada parte separadamente, enquanto ouve uma gravação orquestral.

Abre-se aqui um parêntese, indicando-se que esse aspecto deve ser compreendido por examinadores que elaboram e corrigem provas pertencentes a Processos Seletivos no campo da Música, nas quais comumente aparecem questões contendo grades orquestrais. O avaliador deve estar consciente de que o candidato cego necessita desse suporte auditivo, e isso não constitui um privilégio, em relação a outros candidatos.

De qualquer forma, a leitura de partes simultâneas, realizada por alunos cegos, requer um apoio específico, conforme o grau de complexidade da peça a ser assimilada.

2.6.5 Apreensão de conceitos teóricos

A assimilação dos fundamentos do código musical em braille requer a compreensão de conceitos teórico-musicais. Dada a estrutura e a complexidade do código, pode-se dizer que a assimilação de elementos básicos da teoria musical se torna imprescindível ao seu aprendizado.

Para a escrita de acordes, por exemplo, o aluno já deve ter domínio a respeito da contagem dos intervalos, de modo ascendente e descendente. Logo no início de seu aprendizado, já necessita também compreender a proporção entre as figuras rítmicas para o entendimento do modo como elas são representadas.

Assim, o desafio consiste em conciliar o aprendizado a respeito do código, com o aprendizado dos elementos da Teoria Musical. Depara-se então com a problemática do modo pelo qual se podem introduzir esses conceitos teóricos, desde o início da formação musical e ao longo de todo o processo.

Pode-se afirmar (sem incorrer em exagero) que, ao aprender a musicografia braille, o aluno adquire, indiretamente, competências e habilidades que o tornam um bom músico. Isso se deve à complexidade do processo cognitivo utilizado pelas pessoas com deficiência visual, para lerem e escreverem partituras.

2.6.6 Aprendizado da escrita musical paralelamente à leitura

O aprendizado da escrita musical ocorre paralelamente ao da leitura, mas possui peculiaridades distintas desse último. Para escrever um trecho musical, o aluno precisa dominar a musicografia braille em mais profundidade do que para ler. Ele precisa ser apto a dispor os símbolos corretamente, no papel, de modo a transmitir adequadamente as informações musicais que escreve.

Muitas pessoas com deficiência visual utilizam a *reglete* como seu principal instrumento de escrita, por ela ser portátil e mais acessível. Ao escrever na *reglete*, a pessoa necessita memorizar o conteúdo escrito, visto que, só poderá lê-lo, quando retirar a folha e virá-la. Assim, escrever partituras por meio da *reglete* é uma tarefa bastante árdua, mas que deve ser aprendida, sobretudo por aquele que dispõe apenas desse instrumento.

A máquina *Perkins* oferece recursos que facilitam a escrita musical, visto que, por meio dela, o leitor consegue ler cada caractere imediatamente após escrevê-lo. Além disso, a velocidade da escrita é muito maior, se comparada com a *reglete*.

Em seu processo de aprendizado da musicografia braille, o aluno deve também, e por último, aprender a utilizar softwares editores de partituras em braille. Para escrever música por meio desses programas, o aluno deve ter um domínio bastante aprimorado a respeito do código musical, visto que, antes de imprimir o trecho escrito, ele precisa “imaginar” ou “mentalizar” aquilo que escreve, visto que ele não pode ler em braille na tela

do computador. Atualmente, já existe o dispositivo chamado “linha braille”, que permite essa leitura, mas ele é ainda bastante caro e, portanto, inacessível à maioria das pessoas.

Um dos desafios enfrentados no aprendizado da escrita musical consiste na realização de ditados rítmicos e melódicos. Ao longo de sua formação musical, o aluno cego deve ser impelido a essa tarefa, a fim de desenvolver estratégias de realização da mesma. Os obstáculos da escrita de um ditado estão relacionados, sobretudo, à linearidade da escrita braille, a qual não permite que o aluno retorne a um ponto anterior no trecho escrito e possa escrever apenas sequencialmente.

2.6.7 Familiaridade com os símbolos musicais em tinta

Ao longo de seu aprendizado, é importante que o aluno também se familiarize com alguns símbolos básicos da escrita musical em tinta. Essa familiaridade pode, inclusive, ajudá-lo na compreensão de alguns conceitos teórico e no entendimento de padrões musicais.

O conhecimento dos símbolos em tinta também habilitará o aluno a frequentar aulas com estudantes que enxergam, e além disso, o tornará apto a que futuramente ele possa desenvolver atividades pedagógicas com alunos videntes, facilitando a comunicação com esses estudantes. Além disso, as pessoas com deficiência visual frequentemente possuem curiosidade para compreenderem símbolos que, classicamente, são considerados como uma representação simbólica da música, por excelência, como por exemplo, a clave de sol. O aluno, com deficiência visual, pode aprender a reconhecer esses sinais por meio do tato, a partir da representação em relevo.

É importante que se tenha cuidado na elaboração desse material, pois ele deve ser adequado à percepção tátil e, assim, deve ser confeccionado com textura e dimensões apropriadas. Desenhos muito pequenos ou muito grandes são dificilmente compreendidos

e, além disso, figuras com relevo muito baixo ou muito salientado podem se tornar ininteligíveis.

Destaca-se a produção de uma obra, em braille, editada pela Fundação Dorina Nowill para cegos, que apresenta os sinais musicográficos em relevo, de forma bastante ampliada, constituindo-se um modelo muito apropriado a este tipo de representação.

2.7 Delineamento do aprendizado da notação musical em braille

Postos esses desafios, serão agora considerados os tópicos mais relevantes do código musical em braille, ressaltando-se as implicações do aprendizado de cada um deles.

2.7.1 Apreensão das notas musicais

Aos que aprenderam a leitura musical através do código em tinta, não parece razoável conceber que o aprendizado das notas se inicie pelas colcheias. Em braille, o aluno precisa se familiarizar inicialmente com as notas em colcheias, já que delas se derivam as notas com outros valores. Caso o aluno ainda não possua noções a respeito de pulsação e duração, as notas em colcheias lhe podem ser apresentadas, sem que haja a preocupação de que ele as compreenda do ponto de vista de seu valor. Mas, nesse ponto, é importante que ele aprenda a definir alturas, habituando-se a ler, tão fluentemente quanto possível, padrões como: escalas e arpejos ascendentes e descendente. Um bom reconhecimento das notas em colcheias constituirá a base para o aprendizado da leitura de outros valores. Posteriormente, deve ser realizado o contato com as notas formadas a partir do acréscimo dos pontos 3 e 6, que constituem as demais durações.

2.7.2 Assimilação de padrões rítmicos

Após compreender a representação das notas em colcheias e das derivações delas, formando outros valores, o aluno deve se ater em assimilar padrões rítmicos. Sabe-se que, na escrita em tinta, tais padrões são visualmente inferidos e determinados pelo modo como as notas são agrupadas por meio das hastes. Em braille, essa representação não se faz de maneira tão concreta, cabendo ao aluno a habilidade de reconhecer e “agrupar mentalmente” os caracteres por ele lidos. Como estratégia de aprendizado, sugere-se que sejam confeccionados exercícios com a representação de cada grupo rítmico separadamente. O aluno deve ser levado a adquirir a habilidade de reconhecer, por meio do tato, o grupo como um todo, e não cada caractere isolado. Após praticar o reconhecimento desses diferentes grupos, o aluno pode trabalhar com exercícios em que haja compassos inteiros, para que ele aprenda a reconhecer os grupos rítmicos dentro de um compasso.

Nesse ponto, torna-se imprescindível o conhecimento sobre a maneira de se representar as fórmulas de compasso, considerando-se a primeira e a quinta séries da “ordem braille” (séries que representam os números na parte superior e inferior do retângulo braille, respectivamente)

Na Notação Musical em braille, é frequente o uso de abreviações, as quais não são tão corriqueiras na escrita em tinta. Assim, faz-se necessário que o aluno se habitue a utilizá-las desde o início de seu aprendizado. Uma das abreviações mais frequentes consiste no uso de sinais de repetição, aos quais ele deve se familiarizar em diferentes contextos: repetições de partes de um compasso e repetições de compassos inteiros.

2.7.3 Assimilação dos sinais de oitava

O domínio dos sinais de oitava se divide em duas fases: a apreensão dos símbolos que representam, respectivamente, as notas de cada oitava e a fase de apreensão das regras de aplicação desses sinais.

Na primeira fase, o aluno deve assimilar que os sinais de oitava são representados pela sequência de sinais da sexta série da ordem braille.

Para melhor compreender sua aplicação, o aluno pode executar, ao instrumento, notas escritas em diferentes oitavas e também pode ouvir as mesmas notas com timbres diversos, para aprender a identificá-las.

A compreensão das regras de aplicação dos sinais de oitava requer familiaridade com a contagem de intervalos e de suas respectivas inversões. Ele deve ter fluência na contagem de intervalos ascendentes e descendentes e também necessita saber transpô-los adequadamente.

Por isso, sobretudo em casos nos quais o aluno ainda não tenha domínio desse conceito, considera-se que ele deva aprender a escrita de acordes, antes de ter contato com as regras referentes aos sinais de oitava.

O contato prévio com melodias auxilia na assimilação intuitiva dessas regras, ainda que o aluno não tenha realizado um aprendizado formal desse tópico.

Tendo em vista a complementaridade entre essas regras, pressupõe-se que sejam assimiladas aos pares, respeitando-se a inter-relação entre elas.

Nesse sentido, as regras A e C (que compreendem os intervalos de segunda e terça, e sexta e sétima, respectivamente) devem ser aprendidas em conjunto e, por último, deve ser aprendida a regra B.

Para melhor compreensão dessas regras, podem ser elaboradas melodias que, propositalmente, contemplem os intervalos referentes a cada uma delas. Para aprofundamento de sua aplicação, essas melodias podem ser transpostas, mantendo-se, dessa forma, a mesma relação intervalar entre as notas. Por meio da transposição de cada melodia, o aluno pode consolidar o modo de aplicação dos sinais de oitava, com base nos intervalos existentes entre as notas.

É importante também que o aluno se exercite na escrita de melodias, utilizando corretamente as regras de aplicação desses símbolos.

Podem ser criadas melodias e solicitar que o aluno a reescreva colocando sinais de oitava em todas as notas, averiguando-se assim, a assimilação das regras referentes a eles.

2.7.4 Representação da armadura de clave

Para que se compreenda a representação de armadura de clave em braille, faz-se necessário que o aluno previamente conheça a formação das tonalidades, bem como a ordem dos sustenidos e bemois que aparecem na clave. Ele também necessita compreender o significado dos acidentes ao seu instrumento.

Inicialmente, o aluno deve memorizar os sinais referentes a: bequadro, bemol e sustenido. É importante contextualizá-los dentro da ordem braille, visto que eles são os 3 primeiros sinais da quarta série, (sinais da série superior, acrescidos do ponto 6).

Ele pode assimilá-los primeiro como acidentes ocorrentes, antes de aprendê-los como se apresentam na armadura de clave. Visto que, em braille, não se escrevem as notas alteradas na armadura de clave, é imprescindível a familiaridade com as escalas que se referem aos tons e, assim, exercícios com escalas são particularmente relevantes.

Noções preliminares sobre cadências harmônicas e sobre resoluções de acorde, sob o ponto de vista da compreensão auditiva, também auxiliam na consolidação desses conceitos relativos às bases do sistema tonal e incrementam a assimilação deste tópico.

2.7.5 Leitura de acordes

Em braille, os acordes são representados por meio de intervalos. Em uma peça com muitos acordes, se torna difícil a contagem dos intervalos em cada um deles. Por isso, é importante que o aluno assimile padrões de acordes, como, por exemplo, tríades e tétrades, e suas respectivas inversões.

Um conhecimento elementar de Harmonia pode auxiliar o aluno a reconhecer tais padrões ao invés de realizar a contagem de intervalos.

Além disso, a memorização dos sete sinais braille que representam os intervalos deve ser feita dentro de um contexto harmônico apropriado.

Por isso, é plausível que o aluno memorize, primeiramente, os sinais de terça e de quinta, que constituem a formação de tríades. Posteriormente, ele pode memorizar os sinais de quarta e sexta, utilizados em inversões das mesmas. Depois pode memorizar o sinal da oitava, utilizado quando se dobra uma das notas do acorde. Em seguida, memorizará o sinal de sétima, que possibilitará a formação de tétrades. Por fim, aprenderá o sinal referente à segunda (a qual aparece nas inversões dos acordes com sétimas).

No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* são apenas encontrados os sinais de intervalos, em ordem crescente. Mas, e afirmando-se o que já foi dito, a contextualização harmônica dos acordes ao longo do aprendizado da escrita ajuda na memorização dos sinais que o compõe e auxilia na formação de padrões musicais constitutivos da leitura.

O contato com melodias acompanhadas, em diferentes tonalidades, também contribui para a assimilação dos acordes por inteiro.

Nesse sentido, o aluno se depara com o desafio de estabelecer correspondência entre as partes simultâneas, a qual requer um processo de abstração e pressupõe uma representação mental mais elaborada da peça em estudo.

2.7.6 Leitura de obras/trechos polifônicos

Dado o caráter linear da musicografia braille, a concepção de polifonia necessita ser assimilada predominantemente a partir de um referencial auditivo. Uma vez que, em braille, não existe a representação bidimensional, cabe ao leitor realizar mentalmente o processo de sobreposições de vozes presentes em uma partitura.

Além disso, deve-se considerar que a representação de compassos inteiramente polifônicos é distinta do modo pelo qual se representam compassos parcialmente divididos em vozes. Os símbolos de em-acorde total e em-acorde parcial (representativos de polifonia), necessitam ser trabalhados separadamente, levando-se em conta a necessidade de se estabelecer inter-relações entre eles.

O contato com obras essencialmente polifônicas, tais como fugas e corais, é também primordial para que o aluno seja inserido a esse universo da escrita em vozes. A apreensão de regras básicas de contraponto também facilita o processo de assimilação de trechos polifônicos escritos em braille.

2.7.7 Representação de sinais acessórios

Uma vez que o aluno com deficiência visual assimile os fundamentos básicos do código musical em braille, considera-se que ele mesmo, em um processo mais autônomo ou independente, poderá adquirir os conhecimentos sobre sinais acessórios, conforme se depare com eles em obras musicais.

Dentre esses sinais, se destacam: nuances, ligaduras, dedilhados, dinâmica, ornamentação. Há também que se destacar variadas formas de abreviações comumente utilizadas em braille, incluindo: repetições parciais, abreviação de sequências, duplicação de símbolos.

Sutilezas de transcrição de obras em braille requerem a adição de símbolos especiais, como: notas com duplas hastes, notas móveis, sinais de coincidência de notas entre partes. Também há que se considerar a realização de agrupamentos rítmicos em braille e a necessidade de que o leitor possa interpretar corretamente os valores das notas inseridas nesses agrupamentos, sendo capaz de diferenciar valores representados com símbolos idênticos, sobretudo em trechos de maior complexidade rítmica.

O contato com esses tópicos da notação musical em braille já pressupõe um estágio mais avançado do aprendizado desse código. Pressupõe também que o aluno tenha contato com um repertório musical variado e que contemple estas nuances de escrita. Assim, considera-se que o avanço na assimilação das especificidades do código musical ocorre à medida que o aluno também se torna mais proficiente na execução de peças mais elaboradas.

Tendo adquirido os fundamentos básicos da leitura e os conceitos de Teoria Musical imprescindíveis a este processo, o aluno se torna capaz de identificar sinais que para ele sejam novos, por meio de consulta ao *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, ou com a ajuda de especialista. Esse auxílio, entretanto, é de natureza distinta

daquele prestado no início do aprendizado, restringindo-se a apoiar o aluno em suas próprias descobertas.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS

3.1 Contextualização

No presente trabalho, foi realizada uma coleta de dados que visa ao estabelecimento de princípios norteadores de uma proposta pedagógica relativa ao ensino e aprendizagem da musicografia braille. Assim sendo, a vivência concreta de situações pertinentes a este estudo contribui para o enriquecimento das reflexões inerentes a essa pesquisa e para a validação das conclusões decorrentes de sua fundamentação teórica.

Ao longo do período referente a essa coleta, foram compostas situações cuja vivência permitisse o aprofundamento da problemática que norteia a leitura e escrita musical em braille. Desse modo, a pesquisa foi centrada em duas frentes de trabalho. Em uma delas, foram experienciadas situações relativas ao processo de ensino e aprendizado desse código, a partir de um contato concreto com tal processo. Em uma segunda frente, foi abordado o processo de transcrição de partituras, problematizando-se, sobretudo os desafios referentes à produção de material musical em braille.

Nota-se que essas duas frentes de trabalho estão intrinsecamente associadas, pois a garantia de acesso ao aprendizado da musicografia braille pressupõe a existência de obras transcritas para esse sistema.

Todo o trabalho se realizou no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP, que constituiu o campo desta pesquisa. Uma vez que o estudo foi realizado no contexto desse laboratório, será colocada abaixo uma breve caracterização desse espaço, descrevendo-se sucintamente as atividades nele realizadas.

O Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP foi inaugurado em dezembro de 2002 e tem por objetivo principal “promover

iniciativas que garantam aos usuários com deficiência o acesso à informação e a participação ativa na vida acadêmica”.¹⁶ O Laboratório presta serviços tais como: digitalização e reprodução de textos em braille, em áudio ou ampliados, para pessoas com deficiência visual; orientação de usuários no tocante ao uso de tecnologias assistivas; confecção de gráficos e mapas táteis; localização de documentos digitais e impressos para pessoas com deficiências; assessoria a instituições que buscam implementar espaços semelhantes. O Laboratório conta com diversos equipamentos especiais, dentre os quais se encontram computadores, impressoras braille, lupas eletrônicas, scanner, *reglete*-punção, rotuladora braille, máquina *Perkins* de datilografia braille, etc. Conta também com softwares desenvolvidos para suprir as necessidades de pessoas com deficiência, tais como: *JAWS*, *OpenBook*, *TGD*, *Braille Music Editor*, *Virtual Vision*, *Winbraille*.

Considera-se que este Laboratório se encontra em um contínuo desenvolvimento, constituindo-se como um espaço dinâmico, que cresce à medida em que atende a cada demanda apresentada pelos usuários. Dado que esse espaço apoia o desenvolvimento de ideias e soluções que visam suprir tais demandas, destaca-se que esse laboratório constitui um local muito propício à realização de pesquisas ligadas a esta área.

Ele constituiu um espaço privilegiado à composição do campo deste presente estudo, em particular, pois, ao longo do período de sua realização, foi possível que se mantivesse em contato constante com as mais recentes tecnologias e estratégias desenvolvidas para pessoas com deficiências. Além disso, se pôde permanecer em contato com pessoas que constituem referências nessa área, as quais proveram subsídios à coleta de dados que se pretendeu realizar.

Optou-se, nesta pesquisa, pela adoção de um enfoque qualitativo a qual se justifica pois a utilização dessa abordagem permite uma melhor apreensão da totalidade da experiência humana. Assim pretendeu-se abordar o ensino e aprendizado da musicografia braille a partir de sua complexidade e das diversas variáveis que os compõe. Não se

¹⁶ Informações conforme portal do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/sobre>
Acesso em: 6 jan. 2010

tencionou controlar ou mensurar tais variáveis buscando o estabelecimento de generalizações por meio de um raciocínio dedutivo, tal como se procede em estudos quantitativos. Ao contrário, buscou-se tratá-las de acordo com a multiplicidade de inter-relações estabelecidas entre elas, contrapondo-se a uma concepção reducionista e determinista a respeito do objeto estudado.

Conforme sugere Ludke (1986), buscou-se coletar dados predominantemente descritivos, decorrentes do contato com a realidade apresentada pelo campo desta pesquisa.

De acordo com um enfoque qualitativo, pretendeu-se contar com a participação de alunos com deficiência visual e de seus respectivos professores, como protagonistas dessa coleta de informações.

Considera-se que, no presente trabalho, o contato com a realidade pertinente ao ensino e à difusão da musicografia braille, tenha se realizado em um movimento no qual se partiu de um contexto genérico em direção a outro mais específico. Em outras palavras, inicialmente, buscou-se estabelecer contato com instituições e com uma diversidade de pessoas ligadas à área, presentes em diferentes localidades do Brasil e, posteriormente, partiu-se para o estudo mais aprofundado de situações particulares.

3.2 Etapa inicial de coleta de dados

Visando a uma aproximação com instituições e pessoas que já desenvolvem trabalhos ligados ao ensino e à difusão da musicografia braille, foi realizada uma fase inicial de coleta de dados, constituída por duas estratégias, a saber: duas visitas técnicas a instituições especializadas e a criação de uma *homepage* informativa e interativa sobre esta pesquisa.

A primeira instituição contactada foi a entidade AVIDA (Associação para a valorização e inclusão das pessoas com deficiências de Araras), local onde se desenvolve um trabalho relativo ao ensino da musicografia braille.

Foi estabelecido um contato direto com o coordenador desse projeto. Mediante solicitação, foi agendada uma visita técnica, realizada em 26 de setembro de 2007. Nela foi possível acompanhar uma aula de instrumento dada a pessoas com deficiência visual e uma aula de musicografia braille, dada a alunos cegos e com baixa visão. Também foi realizada uma entrevista com o autor do referido projeto. (anexo 1)

Esse contato foi importante para se tomar conhecimento acerca de diferentes modos pelos quais a musicografia braille está sendo ensinada e divulgada em uma localidade próxima à da realização desta pesquisa.

A segunda visita técnica foi realizada na Fundação Dorina Nowill para Cegos, no dia 30 de setembro de 2008, por ocasião de uma aula sobre musicografia braille, ministrada pelo Professor Zoilo Lara de Toledo. A participação nessa aula foi muito relevante, visto ser o professor, atualmente, a principal referência na área da musicografia braille no Brasil, tendo, inclusive, interferido diretamente nas últimas resoluções relativas ao código. Ao assistir essa aula, o interesse recaiu sobretudo nas estratégias pedagógicas utilizadas pelo palestrante, ao ministrar um conteúdo sobre musicografia braille a um público heterogêneo, formado por pessoas com domínio deste sistema de escrita, mas sem conhecimento a respeito de notação musical.

Além dessas visitas, foram realizados, ao longo do tempo, contatos com educadores musicais e com músicos cegos, pertencentes ao universo de pessoas interessadas no ensino e difusão do código musical em braille.

O estabelecimento desses contatos levou a pesquisadora a concluir que existe, de fato, uma grande demanda por parte de estudantes e educadores no que se refere ao aprendizado dessa notação musical. Nota-se que tais pessoas provêm de diferentes localidades do Brasil e estão inseridas em contextos que possuem características sócio-culturais variadas.

No intuito de transpor a barreira da distância geográfica, foi criada uma *homepage*, que pode ser acessada através do endereço <http://www.iar.unicamp.br/alunos/braillemusic>

Ali, há uma introdução acerca dos propósitos desse trabalho, bem como um conteúdo informativo sobre a musicografia braille. Destaca-se a colocação de um quadro explicativo que contém as principais diferenças entre esse código e a notação musical em tinta. (anexo 2) Há também uma seção em que se pretende analisar descritivamente o processo de leitura musical feita por pessoas cegas. Para tanto, foi utilizado um exemplo prático, extraído da obra *Álbum para a juventude*, de R.Schumann. A seguir, há uma legenda que contém o significado de cada caractere braille no contexto da partitura. Ao longo do texto, há uma minuciosa descrição da tarefa realizada pelo músico cego, ao ler aquela obra.

Esse exemplo ilustra as diferentes peculiaridades do código musical em braille, tais como: leitura polifônica, leitura de acordes, leitura de partituras em diversas disposições, leitura de sinais acessórios e de textos inseridos em meio às informações musicais, etc. Um desses trabalhos segue em anexo. (anexo 3)

Pretende-se que esses textos publicados no site sirvam de subsídio sobretudo a professores que desejam ter um contato inicial com os mecanismos da notação musical utilizada pelos cegos.

No processo de construção dessa *homepage*, um dos desafios encontrados foi a questão da acessibilidade. Nem todos os sites são totalmente acessíveis para as pessoas com deficiência visual total (que utilizam leitores de tela) e para pessoas com baixa visão (que usam softwares ampliadores de texto). Tornar a página dessa pesquisa acessível foi uma das principais preocupações em relação a ela, sobretudo porque a temática nela abordada diz respeito a pessoas com deficiência visual. Assim buscou-se construí-la do melhor modo possível, de acordo com as condições oferecidas pelo provedor do Instituto de Artes (provedor onde a página se encontra hospedada). Não há indicações de links em formato de

imagens, arquivos em formato “flash”, animações, etc, que prejudicariam o acesso de pessoas com deficiência visual.

Outro desafio enfrentado foi o da criação de um fórum acessível, o que implica em garantir a segurança da ferramenta e a facilidade de acesso. Ele possibilitou a interação com pessoas ligadas à área de pesquisa e propiciou o contato com uma diversidade de opiniões acerca do tema proposto. Também foi elaborada uma versão em inglês da questão proposta no fórum, visando à participação de pessoas vinculadas a entidades internacionais. Esse fórum consiste em um importante instrumento através do qual foram coletadas as percepções daqueles que acessaram a página, que, por sua vez, puderam expressar livremente seus pontos de vista a partir da questão proposta. (anexo 4).

3.3 Realização de estudo de casos

3.3.1 Apresentação

Após esse período inicial de coleta de dados, pôde-se concluir que algumas informações relevantes poderiam ser obtidas por meio do estudo de alguns casos particulares, através do qual se poderia abordar, em profundidade, situações concretas e individuais relativas ao aprendizado da musicografia braille.

Desse modo, optou-se pela utilização dessa estratégia, pois se julgou que o estudo de casos seria um instrumento metodológico dotado de um grande potencial como meio de coleta das informações desejadas.

Assim, foi estabelecida a proposta de realizar o acompanhamento sistemático do processo de aprendizado da musicografia braille trilhado por alguns sujeitos que se dispusessem a fazê-lo, sob a supervisão da autora desse trabalho.

Para tanto, buscou-se contar com a participação de alunos e professores que se dispusessem a compor esse estudo, de acordo com alguns critérios estabelecidos. Quanto aos alunos participantes desta pesquisa, estabeleceu-se que eles deveriam ter deficiência visual total congênita ou adquirida, havendo a necessidade de que tivessem pelo menos noções básicas do sistema braille. Além disso, deveriam estar em processo de estudo de algum instrumento musical, de modo que coubesse à pesquisadora apenas o ensino da leitura e da escrita musical. Quanto aos professores, esperava-se que eles estivessem lecionando a pelo menos um aluno com deficiência visual, no período relativo a essa pesquisa e que sentissem necessidade de prover a ele uma formação musical qualificada. Também se estabeleceu como critério que os participantes aptos a comporem este estudo manifestassem claramente o interesse em aprender a notação musical em braille; bem como se dispusessem a comparecer ao Laboratório de Acessibilidade da UNICAMP, para a realização de encontros semanais, quando eles teriam a oportunidade de aprender os fundamentos básicos da leitura e escrita musical em braille, mediante o método de ensino concebido ao longo desta pesquisa.

Foram então acompanhados três casos: o de um aluno com deficiência visual adquirida, estudante de teclado, (43 anos); o de um aluno com deficiência visual total adquirida, estudante de violão, (22 anos), e o de um professor de piano, que leciona a um aluno com cegueira congênita, (24 anos).

O primeiro caso foi acompanhado durante um ano, e os dois últimos, durante seis meses.

O tempo longitudinal (período de acompanhamento dos casos) e o número de horas em que o trabalho foi realizado constituíram elementos importantes no desenrolar desse estudo. Considera-se que o acompanhamento longitudinal (realizado por vários meses), tornou o trabalho mais rico e produtivo, o que não ocorreria se todo o conteúdo fosse trabalhado intensivamente, por exemplo com horas concentradas em uma mesma semana. Isso possibilitou o amadurecimento das vivências realizadas pelos sujeitos, bem como o fortalecimento do vínculo com a pesquisadora.

Pretendeu-se que os casos fossem abordados e analisados a partir do que Ludke (1986) denomina “interpretação em contexto”, isto é, buscou-se considerar as particularidades inerentes ao perfil e às histórias de vida de cada participante. Esse enfoque possibilita uma melhor compreensão dos comportamentos e interações vivenciados durante o acompanhamento dos casos, em relação ao estudo da problemática abordada. Buscou-se, assim, considerar a pluralidade de dimensões presentes em cada caso, levando-se em conta aspectos como: a escolaridade dos sujeitos, a percepção deles acerca da deficiência visual, o significado atribuído por eles ao estudo da música e a relação pessoal estabelecida por eles com o sistema braille.

Pretende-se que o enfoque do estudo desses casos recaia mais sobre o processo vivenciado pelos sujeitos do que sobre o produto ou resultado final atingido. Em outras palavras, não se pretende mensurar o conteúdo apreendido por cada sujeito ao longo do tempo, mas sim, delinear o processo percorrido por cada um deles para a aquisição do conhecimento. Da análise desses processos, decorrem reflexões pertinentes à prática pedagógica relacionada à musicografia braille.

É importante considerar que, a partir da análise dos casos estudados, não se pretende formular conclusões que se configurem como generalizações. As ideias conclusivas extraídas da análise deverão ser consideradas sob a perspectiva da particularidade das experiências vivenciadas ao longo da pesquisa e não deverão ser tomadas como verdades cabíveis a todas as situações relativas ao ensino e aprendizado da musicografia braille.

3.3.2 Condução dos casos estudados

Os casos estudados foram acompanhados no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes, da UNICAMP, e, assim, se pôde contar com a infraestrutura e os recursos disponíveis nesse espaço. Os três participantes desta pesquisa

procuraram espontaneamente o serviço do Laboratório, buscando informações sobre o aprendizado da musicografia braille.

Eles então foram convidados a participar individualmente, de encontros semanais, com aproximadamente uma hora de duração, realizados no Laboratório.

Conforme os propósitos estabelecidos para essa pesquisa, pretendeu-se que esses encontros tivessem por objetivo o aprendizado da leitura e da escrita musical por parte do aluno.

Para os encontros, dispunha-se de um teclado Yamaha Psr-273, com cinco oitavas, para demonstração de exemplos musicais. Previamente a cada encontro, a pesquisadora preparava uma folha, contendo o tópico a ser trabalhado, que era entregue semanalmente aos alunos e copiada pela pesquisadora, para possibilitar o registro e relato do acompanhamento dos casos. Teve-se o cuidado de que as folhas não contivessem muitas explicações ou textos em braille, limitando-se a conter os títulos de cada tópico. Optou-se, didaticamente, por esta “economia” de texto, pois, dada a polivalência do sistema braille, (em que os caracteres que representam letras e símbolos musicais são os mesmos), buscou-se evitar que os alunos confundissem uns com os outros, sobretudo no período inicial do aprendizado.

Intencionalmente, o material de apoio para cada encontro era sempre preparado imediatamente após o encontro anterior. Deste modo, a escolha pelos tópicos a serem trabalhados em cada encontro era baseada nas conclusões extraídas do encontro realizado antes deste.

Portanto, o material relativo ao conteúdo trabalhado durante os encontros constitui, por si mesmo, um dado relevante, visto que a elaboração desse material resultou da própria condução dos casos.

Sistematicamente, foram feitos registros das percepções da autora acerca de cada atividade realizada e, em conjunto, esses registros compõem o relato do andamento de cada caso, a partir dos quais se puderam extrair conclusões pertinentes aos mesmos.

4 RELATO E DETALHAMENTO DOS CASOS ESTUDADOS

4.1 Caso 1 – Caso G

O aprendizado da musicografia braille realizado por parte de um estudante de teclado, com deficiência visual.

O caso relatado a seguir consiste no trabalho realizado junto ao aluno G, que, tendo conhecimento sobre a realização da presente pesquisa, buscou auxílio no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP. G estava em processo de reabilitação no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, DR Gabriel Porto), e, neste processo, estava aprendendo a ler e escrever em braille. Uma vez que estudava teclado, ele sentiu a necessidade de também aprender a notação musical, sendo então encaminhado ao LAB.

Desse modo, visto que ele se adequava ao perfil que fora estabelecido para participação nesta pesquisa, foi aceito como um caso a ser estudado.

O trabalho com G foi realizado durante o tempo de um ano completo, tendo este sido o estudo de caso com a maior duração, na presente pesquisa.

4.1.1 Caracterização do perfil

Por meio de uma entrevista semiestruturada, foram coletados alguns dados que possibilitassem a caracterização desse caso em estudo. Optou-se por realizar esta entrevista em um momento no qual o trabalho já estivesse em andamento, seis meses após seu início.

Fez-se essa opção, pois o fortalecimento do vínculo entre o aluno e a pesquisadora facilitou a coleta dessas informações e, além disso, em uma parte da entrevista o aluno pôde avaliar o trabalho realizado até então. (anexo 5)

A síntese apresentada abaixo contém os principais elementos da entrevista, aliados à própria percepção que a pesquisadora tem acerca de G, construída ao longo do tempo de convivência com ele.

“Superação de obstáculos”, “auto-confiança”, “cumprimento de metas”, são expressões usadas de forma recorrente por G, ao descrever sua trajetória de vida.

Devido a retinose pigmentar, G começou a perder a visão gradualmente aos vinte e cinco anos. Hoje, aos quarenta e quatro anos, G não possui nenhum resíduo visual. Nessa condição, ele ressalta a importância de transpor barreiras, afirmando que a maior dificuldade quando se tem uma deficiência consiste na superação dos próprios limites. Ele enfatiza que o primeiro obstáculo a ser superado por uma pessoa com deficiência provém dela mesma, de suas crenças e concepções pessoais.

A deficiência de G o fez buscar os serviços prestados pelo CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação), da UNICAMP, há três anos. Nessa instituição, recebeu atendimentos em terapia ocupacional, informática e braille. Antes de perder a visão, ele havia concluído o Ensino Fundamental e trabalhara na área de almoxarifado, em uma loja.

G relata que a música sempre fez parte de sua vida, já que desde muito pequeno gostava de ouvi-la, sobretudo pelo rádio. Em sua juventude, fez parte de um grupo de samba, no qual tocava instrumentos de percussão.

O teclado foi o instrumento escolhido por G, posteriormente. Seus primeiros contatos com esse instrumento ocorreram logo após ele ter se casado. Sua esposa possuía um teclado e, em um período em que ela havia viajado e ele havia ficado sozinho em casa, aproveitou para explorar autodidaticamente o instrumento. Ele tinha o desejo de estudar

música formalmente, mas acreditava que, devido à sua deficiência visual, não poderia frequentar uma escola.

Um amigo o apresentou então a um professor, que por sua vez “aceitou” lhe dar aulas, apostando em seu talento. Ao que parece, G necessitou do apoio do professor para que pudesse confiar em seu potencial e em suas possibilidades enquanto músico.

Durante um ano, estudou com esse professor, com o qual aprendeu, sobretudo a realização de acordes ao teclado. Depois deste período, passou a ter aulas com um segundo professor, com quem relata ter aprendido algumas noções sobre leitura de partituras (de acordo com o código em tinta). Seu aprendizado musical está intrinsecamente ligado à sua prática religiosa, pois se dedica basicamente a tocar hinos evangélicos, que constituem o repertório ensinado pelo professor. Durante as aulas, o professor lhe ensina os acordes e a melodia de cada peça, respectivamente, de forma que o aluno os memorize. Além disso, o professor lhe passa essas informações por escrito, para que, posteriormente, em casa, ele as consulte com a ajuda de sua esposa, caso possua alguma dúvida.

Em relação ao braille, G pontua que havia começado a ter contato com esse código há aproximadamente um ano. A uma primeira aproximação com este sistema, G julgou que seria impossível aprendê-lo, devido ao tamanho reduzido das celas e dos pontos. Entretanto, ele se dispôs a tentar assimilar os fundamentos do código, devido à sua motivação para ler e devido à falta que lhe fazia a leitura, após ter perdido a visão. Depois de aprender a formação de palavras e frases em braille, sua professora lhe forneceu o exemplar do livro *Moby Dick*, para que lesse durante as férias. A princípio, G relatou que demorava dois dias para ler apenas quatro páginas e, por isso, pensou em devolver o exemplar. Mas por fim, conseguiu ler todo o livro, levando à professora apenas dúvidas sobre sinais acessórios, como: pontuação e acentuação.

Pelo fato de estar estudando música, G solicitou à sua professora que lhe ensinasse a musicografia braille e que transcrevesse as partituras por ele estudadas. Porém, ela lhe disse que, embora fosse especialista em leitura e escrita em braille, não possuía

conhecimentos acerca da notação musical. Desse modo, G fora encaminhado ao Laboratório de Acessibilidade, onde se desenvolve a presente pesquisa.

Após algum tempo de contato com o código musical em braille, G relata que este contato tem sido muito importante, pois o domínio desse código permitirá que ele não necessite decorar as partituras ao ouvi-las, mas que também as tenha escritas. Estabelecendo uma comparação com os elementos da musicografia em tinta, G acredita que a escrita musical em braille é bem mais fácil, pois julga que, nesse código, as informações musicais são mais objetivamente apresentadas ou, como ele disse, vai-se “diretamente ao assunto”, o que não ocorre na escrita em tinta.

Na verdade, isso confirma a adequação da musicografia braille ao referencial perceptivo das pessoas com deficiência visual, apresentando-se como um código eficaz no que se refere ao acesso a obras musicais.

4.1.2 Estruturação dos encontros

Os encontros semanais, com duração aproximada de uma hora, ocorreram no Laboratório de Acessibilidade. Conforme já mencionado, preparava-se uma folha, contendo o tópico a ser estudado, a qual era entregue ao aluno e copiada pela pesquisadora para que fosse posteriormente registrada. Para que se alcançasse o objetivo proposto, poucas informações textuais eram apresentadas ao aluno a fim de que se garantisse uma melhor compreensão dos caracteres musicais em braille dada a polivalência desse sistema.

De acordo com a finalidade dessa pesquisa, pretendeu-se que esses encontros tivessem por objetivo o aprendizado da leitura e escrita musical por parte do aluno. Entretanto, notou-se a necessidade de que ele estabelecesse contato com diversos conceitos de teoria musical, com os quais ele não havia tido contato em suas aulas de instrumento. Embora tivesse aprendido a tocar peças ao teclado, o aluno não havia

adquirido noções precisas acerca de valores rítmicos, altura das notas, intervalos, tonalidades e formação dos acordes. A pesquisadora buscou então fornecer um complemento à formação musical do aluno, fazendo com que ele adquirisse conceitos imprescindíveis à assimilação do código musical em braille. Entretanto, não foi possível aprofundá-los, visto que isto transcenderia os objetivos deste trabalho. Para que tal aprofundamento ocorresse, o aluno precisaria ter aulas específicas de Teoria e Percepção musical, as quais não fazem parte do currículo da escola onde estuda. A ausência destas noções prévias de teoria musical consistiu em um obstáculo ao trabalho, pois foi necessário que a pesquisadora levasse o aluno a adquirir tais conceitos, concomitantemente ao aprendizado da musicografia braille.

Assim, durante os encontros, os fundamentos do código braille eram intercalados com as noções necessárias ao seu aprendizado. A forma pela qual este conteúdo foi organizado constitui um dado relevante para este estudo, pois reflete as estratégias desenvolvidas para enfrentar os desafios inerentes ao processo.

A seguir, será relatado o processo que se realizou durante os encontros, enfatizando-se, sobretudo a dinâmica que se transcorreu ao longo do tempo. Os subtítulos abaixo se referem a cada um dos tópicos abordados.

4.1.3 Desenvolvimento

4.1.3.1 Aprendizado das notas e valores rítmicos

4.1.3.1.1 Representação das notas em colcheias

No primeiro encontro, pretendeu-se trabalhar com a representação das notas em colcheias, as quais fazem parte da primeira linha da ordem braille. Assim, a primeira linha foi apresentada integralmente (letras de A a J), e, logo abaixo, foram mostradas as notas,

(do quarto ao décimo caractere), colocando-se, sobre cada uma delas, seu nome correspondente.

O fato de que o aprendizado se inicie pelas notas em colcheias consiste em uma peculiaridade da musicografia braille, visto que delas se derivam as notas com outros valores. Embora tivesse sido mencionado ao aluno o nome “colcheia”, não houve neste momento a preocupação de seu entendimento, do ponto de vista da duração. Buscou-se aqui, apenas o contato com a altura das notas representadas. (Fig. 11)

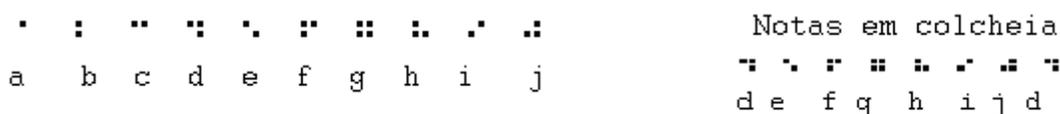


Figura 11: Representação, em braille, das notas em colcheias

Foi colocada também uma escala de dó a sol, ascendente e descendente. Primeiramente, as notas foram separadas por espaços, para que o aluno pudesse identificá-las, uma a uma, com maior facilidade. Isto se fez principalmente porque a pesquisadora, ao preparar o conteúdo a ser trabalhado nesse primeiro encontro, não tinha conhecimento do grau de domínio que G possuía em relação à leitura braille, e o quão acurada era sua percepção tátil. Entretanto, logo verificou-se que ele era capaz de ler as notas sem espaços, como foram apresentadas a seguir. (Fig. 12)



Figura 12: Representação, em braille, de uma escala em colcheias

A seguir, foi apresentado o arpejo de dó maior, ascendente e descendente e, por fim, a escala de dó completa, também ascendente e descendente. Estes padrões, (escala e harpejo), foram propositalmente apresentados com a finalidade de que o aluno assimilasse

as notas, não apenas individualmente, mas também inseridas em um contexto ou em um conjunto claramente definido. (Fig. 13)



Figura 13: Representação, em braille, de arpejo e escala em colcheias

Notou-se que G teve mais dificuldade para ler notas descendentes, cometendo mais erros para identificá-las, e demorando mais a fazê-lo, do que em trechos ascendentes.

Além disso, seu contato prévio com o código cifrado (em que a nota dó é representada pela letra C), o fez confundir algumas notas. Ele comentou essa dificuldade e sugeriu que iria conversar com seu professor, pedindo-lhe que seu contato com as cifras fosse interrompido, pelo menos enquanto estivesse em processo de assimilação das notas escritas em braille.

4.1.3.1.2 Representação das notas em semínimas

No encontro seguinte, os mesmos padrões, (escala e arpejo de dó, escritos em colcheias) foram retomados, para que pudessem ser memorizados. Em seguida, foram apresentadas as notas em semínimas (colcheias mais ponto 6). (Fig. 14)

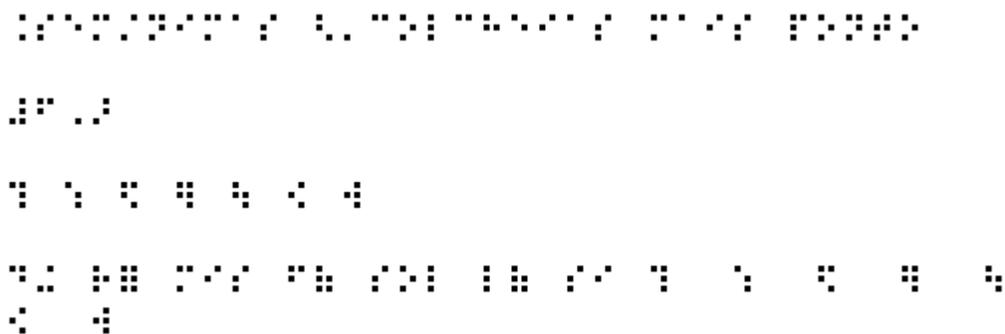


Figura 14: Representação, em braille, das notas em semínimas

Posteriormente, foi apresentada uma sequência de colcheias e semínimas, sendo as colcheias, colocadas duas a duas, com espaços entre elas. Isso foi feito para demonstrar que uma semínima é equivalente a duas colcheias.

Essa diagramação didática foi necessária, sobretudo porque em braille não há um modo de se ligar as colcheias por meio de hastes, tal como se faz em tinta. Deu-se então início ao aprendizado do aspecto comparativo entre notas com diferentes durações, (nesse caso, semínimas e colcheias). (Fig. 15)



Figura 15: Representação, em braille, de semínimas e de agrupamentos formados por duas colcheias

Pretendeu-se demonstrar a proporção entre colcheias e semínimas, (a primeira valendo metade da segunda). Notou-se, entretanto, que essa ideia pareceu a G bastante abstrata. Considera-se que ele só pôde assimilar a proporcionalidade entre as figuras bastante tempo depois, ao iniciar a leitura de melodias acompanhadas, ou partes simultâneas (mão direita e mão esquerda). De fato, o principal objetivo, neste início de aprendizado das figuras, foi a memorização de seus respectivos símbolos, considerando-se que a compreensão exata de seus valores requer um maior grau de maturidade.

Concomitantemente aos símbolos em braille, foi apresentada também uma representação em relevo das figuras em tinta, para que o aluno tomasse conhecimento da forma pela qual as pessoas dotadas de visão leem as notas. Além disso, essa representação gráfica foi usada como um elemento auxiliar à compreensão do agrupamento das colcheias.

Foram apresentadas duas linhas melódicas, para que a relação entre colcheias e semínimas se tornasse mais concreta. A segunda melodia consistiu em um trecho da *Nona Sinfonia*, de Beethoven, que, meses depois, seria lido pelo aluno com os acordes cifrados.

Antes de cada melodia, foi colocado o sinal da quarta oitava (oitava do dó central), que foi então visto pela primeira vez e assimilado pelo aluno. Foi explicado que, embora esta fosse a terceira oitava do teclado, ela é, na verdade, a quarta oitava, sob o referencial do piano. (Fig. 16)

Melodia



Figura 16: Representação, em braille, de um pequeno trecho melódico, formado por semínimas e colcheias

Segunda Melodia (Fig. 17)



Figura 17: Representação, em braille, da melodia extraída da Nona Sinfonia de Beethoven, formada por semínimas e colcheias

Deve-se destacar um aspecto bastante importante, no que se refere ao grau de fluência da leitura braille. Frequentemente, nesses encontros iniciais, houve ocasiões em que G desviava a mão do trecho que estava lendo, e, assim, perdia a referência da linha,

necessitando ser orientado sobre a localização do trecho na folha. Considera-se que essa seja uma dificuldade típica de quem ainda esteja no início do aprendizado da leitura braille. Ao obter maior fluência, o aluno adquire uma representação mental do modo como os caracteres estão espacialmente dispostos na folha, o que possibilita uma maior autonomia na localização dos mesmos. Considera-se que tal fluência seja ainda mais relevante no caso da leitura musical, visto que, em uma partitura em braille as duas dimensões (vertical e horizontal) se apresentam apenas horizontalmente. Logo, a obtenção do esquema espacial da folha contribui para a compreensão desta bidimensionalidade da música. No caso de G, notou-se um progresso em relação a esse aspecto ao longo do tempo, e isto também se deveu a seu concomitante aprendizado da leitura textual em braille, paralelamente à leitura musical.

4.1.3.1.3 Representação das notas em mínimas

No encontro seguinte, foram apresentadas as notas em mínimas (colcheia mais ponto 3), colocando-se os respectivos nomes das notas por extenso.

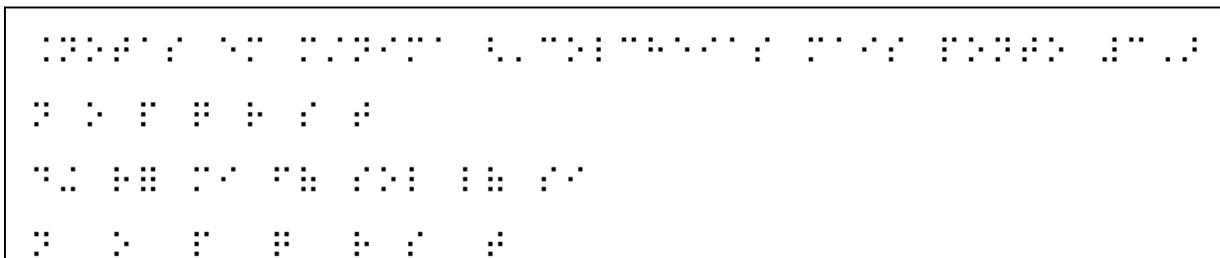


Figura 18: Representação, em braille, das notas em mínimas

Trabalhou-se então com a proporcionalidade entre as notas já apresentadas, (uma mínima, igual duas semínimas, igual quatro colcheias). (Fig. 19)



Figura 19 - Representação, em braille, da proporcionalidade entre mínimas, semínimas e colcheias

Abaixo, foi apresentado um solfejo rítmico, no qual há compassos de dois tempos, (tendo a semínima como unidade de tempo), sem, entretanto, ser colocada sua fórmula. Foi explicada então a noção de divisão em compassos e seus respectivos tempos.

Houve a realização do solfejo, e observou-se que o aluno o fez, sobretudo por meio da imitação, pois ele soube reproduzir o exercício após a pesquisadora tê-lo demonstrado. Isto revelou, mais uma vez, sua dificuldade de entendimento da proporção entre as figuras, sob o ponto de vista musical. (Fig. 20)

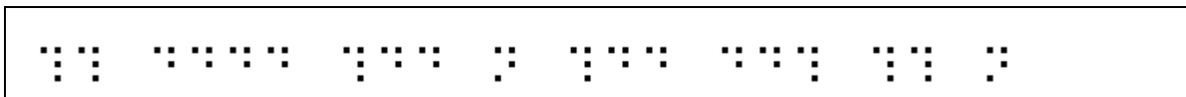


Figura 20: Representação, em braille, de um solfejo rítmico

Os valores foram então apresentados sob a forma de uma escala de dó maior. Esta foi apresentada na quarta oitava, e, logo abaixo, na quinta oitava, levando o aluno a conhecer, neste momento, o sinal correspondente a ela. (Fig. 21)

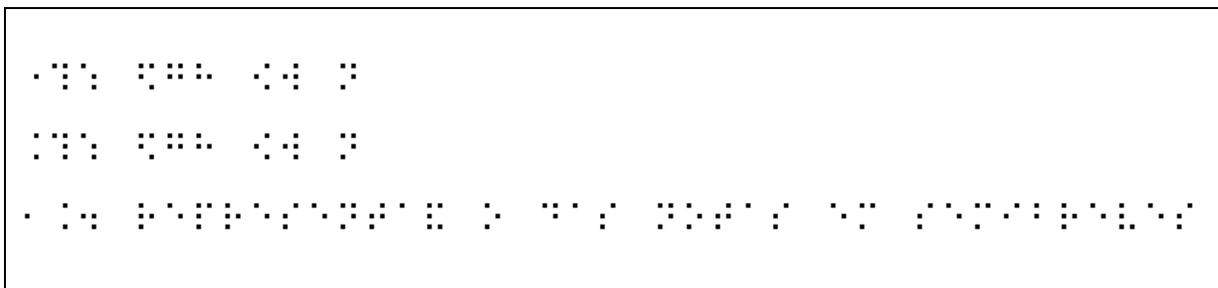


Figura 21: Representação, em braille, da escala de dó maior, na quarta e na quinta oitava

4.1.3.1.4 Representação das notas em semibreves

Posteriormente, foram apresentadas as notas em semibreves (colcheias mais pontos 3 e 6), contextualizando-as em relação aos demais valores já estudados. (Fig. 22)

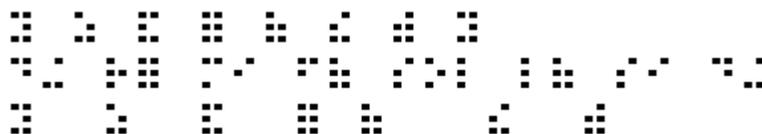
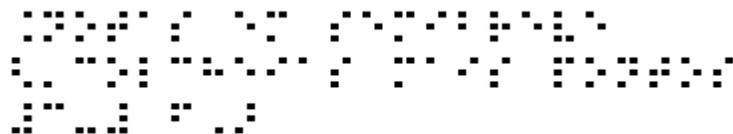


Figura 22: Representação, em braille, das notas em semibreves

Uma nova melodia foi também trabalhada nesse encontro. Antes de tocá-la, G era solicitado para que lesse, por extenso, em voz alta, cada símbolo da partitura. Notou-se a grande facilidade com que ele pôde memorizar o significado de cada caractere, identificando-os muito rapidamente. Entretanto, essa memorização foi anterior à compreensão musical dos símbolos estudados.

4.1.3.1.5 Representação das notas em semicolcheias, fusas e semifusas

A seguir, foram apresentadas as figuras de menor valor, como semicolcheias, fusas e semifusas, diferenciando-as daquelas cuja representação é idêntica, (semibreve, mínima e semínima). Embora o conceito de compasso ainda não tivesse sido introduzido, abordou-se o agrupamento das figuras de menor valor. Para esclarecer esse tópico, também foram mostrados os símbolos em tinta, impressos em relevo, os quais constituem representações gráficas de tais agrupamentos.

Uma vez que os símbolos da semibreve, mínima e semínima são respectivamente idênticos aos símbolos da semicolcheia, fusa e semifusa, foi dito que as

figuras de menor valor aparecem geralmente agrupadas e as de maior valor, aparecem juntas em menor quantidade. Essa foi a explicação possível, para o momento em que G ainda não possuía o conceito de fórmula de compasso.

Considera-se que essas figuras de menor valor foram introduzidas, neste momento, apenas para que o aluno tivesse conhecimento dessa simbologia. Nesse ponto do trabalho, as notas de menor duração ainda não eram parte integrante do aprendizado musical realizado por G até então.

Dadas as dificuldades inicialmente apresentadas por G em relação à compreensão rítmica, optou-se por não realizar o trabalho com as pausas neste momento, deixando a atividade para um momento em que G já estivesse mais consciente sobre a duração das notas. Fez-se a opção por trabalhar prioritariamente com aspectos referentes à altura das notas, como se verá a seguir.

4.1.3.2 Representação dos sinais de oitava e dos sinais de alteração/acidentes

Em seguida, foram abordados os sinais de oitava. Até esse ponto, G já havia tido contato com os sinais da quarta e quinta oitava, ao ler pequenas melodias, mas nesse momento, conheceu os demais sinais. Foram então apresentadas notas dó (em colcheia), precedidas respectivamente pelos sinais de oitavas, (da primeira à sétima oitava). ((Fig. 23)



Figura 23: Representação, em braille, de notas dó, em colcheias, precedidas pelos sinais das oitavas

Foi então realizada a memorização dos sinais da coluna à direita do retângulo braille, que, em sequência, representam as oitavas. Para tanto, recorreu-se ao mnemônico “a”, “b”, “l”, “vírgula”, “k”, “ponto e virgula”, “ponto” Esses são os caracteres braille, formados por pontos constitutivos apenas de uma coluna. Sendo assim, esses símbolos aparecem na coluna da direita, (pontos 4,5,6), representando os sinais de oitava, como na coluna da esquerda, (pontos 1,2,3) representando dedilhado. Para que o aluno compreendesse a numeração foi necessária a realização de um trabalho acerca do conceito referente a alturas das notas, sobretudo em relação à definição de “grave” e “agudo”.

Frequentemente, G se referia a uma nota mais aguda como estando “mais à frente”, e a uma nota mais grave como estando “mais para trás”. Desse modo, foi fundamental o trabalho com as definições de alturas das notas, para que G pudesse compreender a separação das mesmas em oitavas.

Nesse encontro, também foram trabalhados os sinais correspondentes aos acidentes, (sustenido, bemol, dobrado sustenido, dobrado bemol e bequadro).

Foram então representadas duas escalas cromáticas, uma ascendente (com sustenidos), partindo-se do dó central e com abrangência de uma oitava, e outra descendente, (com bemois), partindo-se do dó da quinta oitava, com a mesma abrangência.

Foi também proposto um exercício de leitura de notas “soltas” e com valores aleatórios, em diferentes oitavas, com seus respectivos sinais de alteração. G não apresentou dificuldade para localizá-las no teclado e tocá-las corretamente, respeitando as oitavas nas quais haviam sido escritas.

4.1.3.3 Formação das escalas maiores

A compreensão das bases do sistema tonal é, sem dúvida, um elemento facilitador no aprendizado da leitura e escrita musical em braille. Uma vez que assimile o

conceito de tonalidade e adquira fluência em sua aplicação aos diferentes tons, o aluno terá mais facilidade na leitura de escalas e acordes. Por isso, dois encontros foram dedicados à formação das escalas com sustenidos e bemois, a partir do ciclo das quintas. Notou-se que, curiosamente, G conhecia a constituição das escalas maiores, mas não as havia estudado de acordo com a ordem das alterações nesse ciclo. Ele sabia tocá-las quando solicitado, mas não conhecia a ordem dos acidentes na clave.

G foi solicitado a tocar cada uma das escalas ao teclado e a lê-las em braille, compreendendo o número de acidentes em cada uma delas. Ele questionou o fato de existir a nota mi sustenido, e desta ser, no teclado, coincidente ao fá. Foi então explicado o conceito de enarmonia.

G pareceu não estar familiarizado com as escalas com bemois da mesma forma como estava em relação às escalas com sustenidos, tendo dificuldade para tocá-las e compreender a estrutura delas. Mas aos poucos ele pôde superar essas dificuldades.

Para melhor compreensão das tonalidades aprendidas, foi proposta a leitura da melodia folclórica francesa *Claire de lune*, escrita, em dó, em sol, em ré e em mi maior.

4.1.3.4 Sinais de intervalos e formação de acordes

Foi necessária a aquisição do conceito de intervalo por parte do aluno, para que ele pudesse compreender a escrita de acordes ou notas simultâneas. Abordou-se a diferenciação entre intervalos melódicos e harmônicos, e ascendentes e descendentes.

Os sinais de intervalos não foram abordados em apenas um encontro, mas introduzidos gradativamente, em uma ordem associada à formação dos acordes. Assim, primeiramente, foram introduzidos os sinais de terça e quinta (constitutivos das tríades em posição fundamental), desse modo: (Fig. 24)

Figura 24: Representação de acordes, formados por terças e quintas¹⁷

¹⁷ Sinal de intervalo de terça:  Sinal de intervalo de quinta: 

Posteriormente, foram introduzidos intervalos de quarta e sexta (constitutivos das tríades invertidas). Foram trabalhados pares de notas formando-se intervalos melódicos e harmônicos, assim como tríades em posição fundamental e invertidas. Conforme o contexto em que aparecem, os acordes devem, em braille, ser lidos ascendente ou descendente. Porém, nesse momento, foi introduzida apenas a leitura ascendente dos acordes, a qual é típica em melodias acompanhadas, em que eles aparecem mais frequentemente na mão esquerda. Notou-se que G já conhecia previamente a formação dos acordes no teclado e suas respectivas inversões, embora não possuísse noções sobre intervalos. Assim, pôde identificar as tríades com facilidade, bem como memorizou rapidamente os sinais aprendidos.

Os sinais correspondentes aos intervalos de segunda e sétima ainda não haviam sido introduzidos nesse momento, sendo abordados mais adiante, apenas quando houve contato com acordes de sétima e nona.

Uma vez que a classificação dos intervalos (maiores, menores, diminutos, aumentados, etc) não constituem um aspecto fundamental para a leitura em braille, esse tópico não foi abordado com o aluno, havendo a necessidade de que ele se aprofunde em relação a esses conceitos em um curso de teoria musical mais específico.

4.1.3.5 Melodias acompanhadas

A primeira melodia acompanhada apresentada ao aluno foi *Capricho italiano*. Ela foi apresentada em braille na disposição período-a-período, em que alguns compassos da mão direita são seguidos pelos compassos da mão esquerda, correspondentes. (Fig. 25)

Capricho Italiano

The image displays three systems of musical notation for the piano accompaniment of 'Capricho Italiano'. Each system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first system covers measures 1 through 10. The second system, starting at measure 11, continues the accompaniment. The third system, starting at measure 21, concludes the piece with a double bar line.

The image shows the Braille transcription of the musical score. It consists of seven lines of Braille notation, each corresponding to a system of the musical score. The Braille uses standard musical notation symbols, including clefs, notes, rests, and bar lines, to represent the piano accompaniment.

Figura 25: Peça *Capricho Italiano*, de Tchaikowsky, extraída da obra didática *Do barroco ao contemporâneo* (SILVA NETO, 1988)

No primeiro contato com uma melodia acompanhada, o aluno necessitou de ajuda para localizar os compassos pertencentes a cada mão e para estabelecer correspondência entre eles. Ele realizou uma leitura guiada, em que a pesquisadora o orientou a localizar os compassos e a lê-los primeiramente com as mãos separadas e depois com as duas mãos simultaneamente.

Um encontro foi dedicado à leitura da primeira parte da peça, e no encontro seguinte, foi realizada a leitura da segunda parte.

Posteriormente, foi apresentada ao aluno a melodia *O cuco*, com seu respectivo acompanhamento. (Fig. 26)

O Cuco

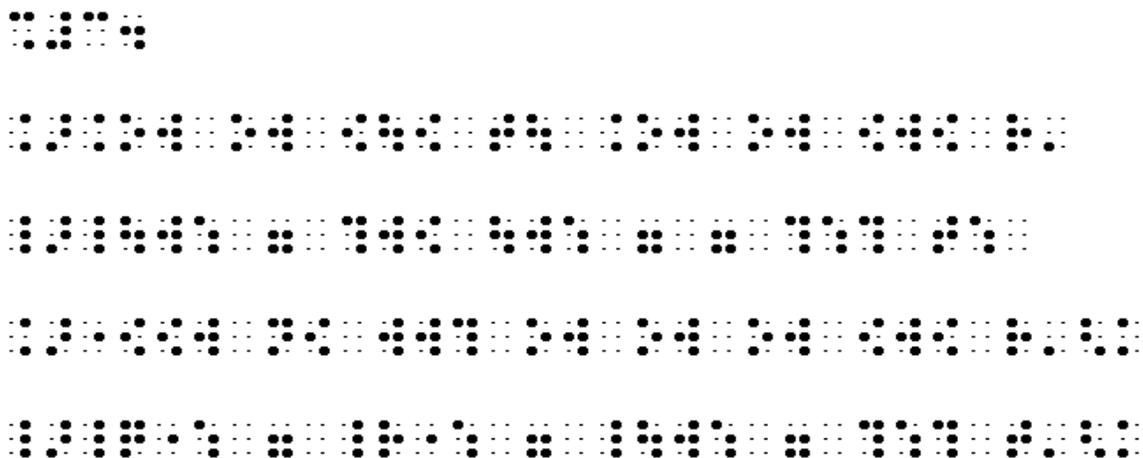


Figura 26: Pequena peça, *O cuco*.

Nesse ponto, ele teve o primeiro contato com o sinal de repetição, pois alguns compassos da mão esquerda se repetem por inteiro.

Assim como na melodia anterior, o aluno fez uma leitura guiada, sob a orientação da pesquisadora. Em certas ocasiões, a pesquisadora tocava uma das mãos e o aluno tocava a mão complementar, de forma que ele pudesse assimilar auditivamente a simultaneidade entre ambas as partes.

4.1.3.6 Regras para colocação dos sinais de oitava

Uma vez que o aluno tivesse apreendido o conceito de intervalos, foram introduzidas as regras de colocação dos sinais de oitava. Estas regras foram abordadas em pares, conforme a complementaridade entre elas. Desse modo, em um primeiro encontro, abordou-se as regras relativas a segundas e terças, complementadas por aquela relativa a intervalos de sextas, sétimas ou maiores.

Nos exemplos apresentados, apenas a primeira nota leva sinal de oitava, pois as demais devem ser inferidas a partir das relações intervalares de segundas e terças, respectivamente. (Fig. 27)

Colocação de Sinais de 8^{as}, 2^{as} e 3^{as}

The image displays a musical sequence in three staves. The first staff contains the first 11 measures of a melody in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The second staff begins at measure 12, and the third staff begins at measure 17. Below the musical notation is a Braille representation of the same sequence, consisting of three lines of Braille characters corresponding to the notes in the staves above.

Figura 27: Sequência de notas, com relações intervalares de segundas e terças

No encontro seguinte, foi abordada a regra relativa a quartas e quintas.

Para facilitar a compreensão desse tópico, foi construído um quadro com pares de notas, sendo que, em uma coluna foi apresentado um dado intervalo, e, na outra, a sua respectiva inversão, demonstrando-se assim a complementaridade entre as regras.

Pode-se considerar que G não assimilou inteiramente a aplicação dessas regras. Supõe-se que, uma total compreensão deste tópico, só seja possível a partir de uma vivência prática da leitura e de um tempo de experiência como leitor de peças musicais. Assim, apenas através de um período de contato com melodias, essas regras poderão ser realmente assimiladas pelo aluno, embora ele as tenha entendido teoricamente, nesse momento.

4.1.3.7 Contato com obras publicadas pela Fundação Dorina Nowill para cegos

Nesta fase do trabalho, o aluno consultou as obras disponíveis no catálogo da Fundação Dorina Nowill para Cegos e verificou a existência de um método para teclado intitulado *Toque teclado* e de um livro chamado *Noções básicas de teoria musical*. Ele encomendou essas obras, que chegaram a ele no prazo de algumas semanas.

As obras foram avaliadas pela pesquisadora, que ficou em posse dos livros por uma semana. Considerou-se que esse livro de teoria musical poderia servir como um instrumento de consulta da simbologia braille por parte do aluno. Mas de maneira geral ele foi avaliado como um instrumento didático pouco adequado, pois, ao invés de apresentar exercícios pertinentes do ponto de vista musical, contém questionários que requerem a memorização de definições pré-estabelecidas. Ele, portanto, parece ser um método antigo de aprendizado da teoria musical, que contém estratégias pedagógicas não mais utilizadas atualmente.

O método de teclado, por sua vez, foi também utilizado como uma ferramenta complementar de trabalho. Ele continha melodias cifradas e, por meio do uso deste material, a pesquisadora explicou a G o modo pelo qual essas peças são escritas. Ela também enfatizou que as partituras foram cifradas em braille conforme as normas contidas no *Manual Internacional de Musicografia Braille*, de 1954, e não de acordo com o Manual mais recente. Entretanto, nota-se que, sob o aspecto da estruturação das peças, esse modo antigo de notar as cifras possui vantagens em relação ao mais moderno e, portanto, não constitui um prejuízo à leitura da peça.

Um aspecto que tornava essa obra mais empobrecida é o fato de que todas as peças apresentadas estão em dó maior, e, grande parte delas, apresenta apenas os acordes de dó maior e sol maior em seus acompanhamentos. Ao longo desse trabalho, conforme se verifica neste relato, a pesquisadora se propôs a apresentar peças em diferentes tonalidades,

buscando também ampliar os conceitos de Harmonia obtidos pelo aluno. Assim, conforme já dito, o livro obtido pelo aluno foi utilizado apenas como um material acessório.

O próprio aluno, ao ter contato com algumas peças do livro fez sugestões pertinentes. Ele sugeriu que as melodias, escritas na quarta oitava, fossem tocadas na quinta oitava, alegando que isto as tornava mais “bonitas”.

Deste livro, foram trabalhadas as melodias intituladas como: *Hino à alegria, Barcarola*”. (Fig. 28)

The image displays two musical pieces with their Braille representations. The first piece, 'Hino à alegria', is in C major and 2/4 time. Its melody consists of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The chords are labeled C, C, G, C, C, C, G, C. The second piece, 'Barcarola', is in G major and 3/4 time. Its melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The chords are labeled C, G, C, G, C, G, C. Below each staff is a corresponding Braille representation of the notes and chords.

Figura 28: Melodias extraídas da obra didática *Toque teclado*

4.1.3.8 Ligadura de expressão e prolongamento

Para que o aluno pudesse ler a *Barcarola*, lhe foi ensinado o sinal de ligadura.

Neste encontro, foram-lhe apresentados os sinais de ligadura de expressão e de prolongamento, com respectivos exemplos do uso de cada uma. (Fig. 29)

Ligadura de Expressão 1



Ligadura de Expressão 2



Figura 29: Representação do uso de ligaduras ¹⁸

Notou-se que o aluno teve alguma dificuldade para compreender o significado desses sinais, provavelmente porque este tipo de articulação não se faz presente no cotidiano de seu aprendizado musical. É provável que, em suas aulas de teclado, ele não seja requerido a realizar nuances, como: ligaduras, *staccato*, acentos, etc.

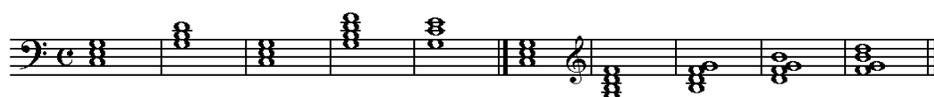
¹⁸ Sinal de ligadura de expressão: 

4.1.3.9 Representação de intervalos e acordes (intervalos de sétima e segunda)

Neste momento, foram introduzidos os sinais dos intervalos de sétima e segunda, respectivamente. Esses sinais foram contextualizados ao campo da formação dos acordes, de modo a se ampliar os conceitos de Harmonia adquiridos pelo aluno.

Assim, foi apresentado o acorde de V7, introduzido como a dominante da escala. Os acordes de tônica e dominante foram apresentados em posição fundamental e em suas inversões, conforme a relação de proximidade entre as notas. (Fig. 30)

Acordes de 7^a em Dó



Acordes com 7^a em Mi



Figura 30: Cadências perfeitas, com acordes de sétima da dominante¹⁹

O intervalo de segunda foi apresentado como parte do acorde de V7 com a sétima no baixo. (Fig. 31)

¹⁹ Sinal de intervalo de sétima: Sinal de intervalo de segunda:

Acordes com 7ª e inversões

The image displays musical notation and Braille for dominant seventh chords and their inversions. At the top, a bass clef staff shows a sequence of chords: G7, F7, E7, D7, C7, B7, A7, G7. Below this, two treble clef staves show the first and second inversions of these chords, with measure numbers 13 and 21 indicated. At the bottom, a large Braille block represents the chord symbols and their inversions, starting with a G7 chord symbol and followed by its first and second inversions.

Figura 31: Inversões do acorde de sétima da dominante²⁰

Foi também trabalhada a noção de cadência perfeita e de centro tonal, com apoio na tônica, do ponto de vista auditivo.

No encontro seguinte, esses mesmos conceitos foram trabalhados, mas foram acrescentadas as tonalidades menores. Nestas últimas, foi acrescentada a sensível tonal, como acidente ocorrente (escala harmônica). Notou-se que este representou apenas o primeiro contato com estes conceitos, que precisarão ser retomados e aprofundados mais adiante.

Nesse encontro, G mostrou um trecho de um hino religioso estudado por ele em suas aulas de teclado. Depois que ele tocou a melodia, a pesquisadora a escreveu na máquina *Perkins*, colocando, inclusive, a duração das notas, a fórmula de compasso e os acidentes. Isto ajudou G a compreender melhor esses elementos, aliando-os à sua prática musical. Neste momento, a pesquisadora percebeu que o professor de instrumento de G,

²⁰ Sinal de intervalo de quarta:  Sinal de intervalo de sexta: 

costumava contar as metades dos tempos como “1 E 2 E”, e então, fez-se a associação deste tipo de contagem com a proporção das semínimas e colcheias.

Esponaneamente, sem ser solicitado, o aluno também trouxe um trecho musical escrito por ele mesmo, o que revelou um grande empenho em relação ao aprendizado. Ele escreveu duas sequências de acordes, uma em ré maior, e outra em sol maior.

Desta atividade, pôde-se apreender que ele assimilou a ideia de uma cadência perfeita (IV, V e I), mas usou inadequadamente o intervalo de sétima no contexto desta cadência; colocando-o sobre o I grau e sobre a inversão do IV.

Ele questionou se esses acordes escritos por ele existiam, ao que lhe foi respondido que sim, mas não no contexto em que estávamos trabalhando (cadências perfeitas).

Foi-lhe explicado que esses acordes soam dissonantes. Destaca-se o aspecto positivo de que o aluno pôde escrever, por si mesmo, um trecho de acordes. É importante considerar que ele realizou esta tarefa por meio de uma *reglete*, o que dificulta bastante a tarefa, já que não é possível ver imediatamente o conteúdo que se está produzindo e, além disso, neste instrumento, a escrita se dá ponto a ponto.

No encontro seguinte, foi inicialmente trabalhada uma melodia com acordes de I e V, em dó maior e, posteriormente, transposta em sol maior. (Fig. 32)

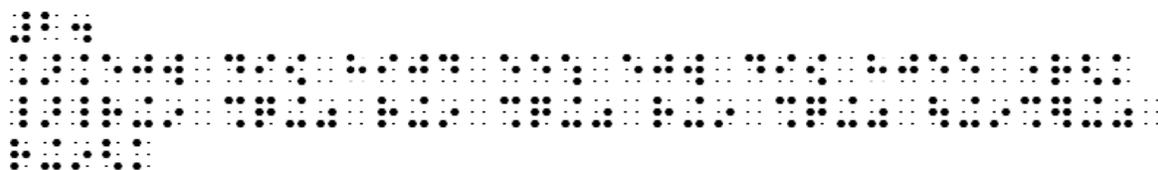
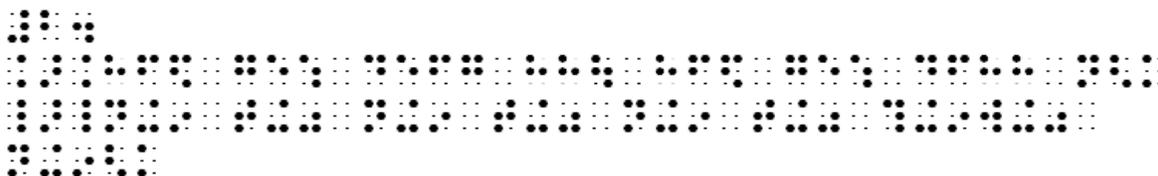


Figura 32: Pequena melodia em dó maior, e sua respectiva transposição para sol maior

Considera-se que G ainda precisa de instruções para realizar a leitura, como auxílio para calcular os valores das notas, e dimensionar quantos compassos consegue memorizar de uma só vez. Por vezes, ao mudar de linha, perde a orientação em relação à leitura, não localizando a linha seguinte. Mas ele parece estar caminhando rumo à autonomia neste processo.

Notou-se que ele pôde realizar o ritmo de uma forma mais precisa, respeitando a duração das notas. Destaca-se que o aluno por vezes confundiu as oitavas em que as notas estavam escritas, bem como a aplicação de suas regras. Na primeira melodia, leu, sol (4) e mi(4), como, sol(4), mi(5).

Essa dificuldade também se deve ao fato relatado por G, de que, em sua casa, dispunha de um teclado contendo apenas quatro oitavas, tendo o dó (3) como nota mais

grave. Assim, ao tocar as peças lidas em um instrumento de cinco oitavas, tinha dificuldade para localizá-las de forma correta.

4.1.3.10 Estudo da peça *Minueto*, de Mozart

Posteriormente, foi trabalhada a peça *Minueto*, de Mozart. Como se trata de uma peça mais elaborada e maior do que as trabalhadas anteriormente, considera-se que este estudo constituiu de certa forma uma avaliação do trabalho feito até então. A peça foi apresentada em várias etapas. G relatou que nunca havia trabalhado com uma peça mais elaborada, pois todas as músicas que havia lido até então, tinham apenas a melodia e a indicação dos acordes. Inicialmente, foi apresentado um trecho contendo a primeira frase da peça, que foi escrito primeiramente apenas com acordes e depois com variações de acompanhamento. (Fig. 33)

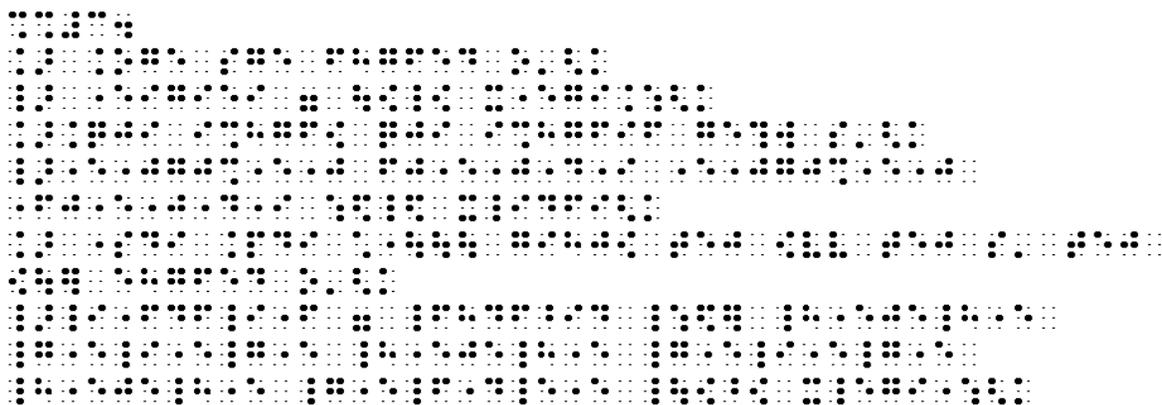


Figura 33: Peça *Minueto*, de W. A. Mozart, extraída da obra didática *Do barroco ao contemporâneo*. Na obra, não consta o índice de catalogação (KV) da peça.

No acompanhamento a seguir, G questionou se a terça, colocada depois do fá, se referia a ele, ou ao ré, nota fundamental do acorde. Esse é um questionamento particularmente interessante, pois, embora ele tenha feito certa confusão quanto à colocação

dos intervalos, pode-se notar que ele está compreendendo o acorde como um todo, podendo identificar a estrutura global do mesmo.

O sinal de repetição, que aparece neste trecho, havia sido trabalhado já há bastante tempo, mas, mesmo assim, G foi capaz de identificá-lo, o que confirma sua acurada habilidade de memorização.

Na segunda parte da peça, aparece um sol sustenido, como acidente ocorrente, indicando uma breve modulação para lá maior. Esse conceito foi explicado a G, que, ao ler o trecho, questionou a presença de um ré sustenido, que aparece como nota de passagem. Isto demonstra que G realmente entendeu a ideia da modulação aqui presente.

No segundo encontro em que a peça foi trabalhada, G pôde tocar as duas partes. Ele leu separadamente as duas mãos e depois as tocou simultaneamente. Supõe-se que suas dificuldades para executar a peça estejam mais relacionada à falta de domínio técnico do instrumento do que às dificuldades para ler a peça em braille. Ao executar a peça com ambas as mãos, (estando, portanto impossibilitado de ler), G foi estimulado a lembrar as notas já lidas.

G pareceu realmente estar empenhado a estudar essa peça e a vencer os desafios inerentes à sua leitura e execução. No intervalo semanal decorrente entre um encontro e outro, ele se empenhou a estudar as duas partes já apresentadas e a praticamente memorizá-las completamente.

No encontro seguinte, ele executou as duas partes de cor, com ambas as mãos, sem necessitar ler cada uma das mãos separadamente.

Notou-se, particularmente nesse dia, que o estudo da leitura musical consiste para G em uma atividade importante em sua vida atual, integrada às novas conquistas que ele vem realizando. Isto se verifica pois ele relatou, entusiasmadamente, que nessa semana, havia realizado várias tarefas, como: a leitura de um livro falado, o estudo da musicografia braille, a leitura da peça atualmente trabalhada.

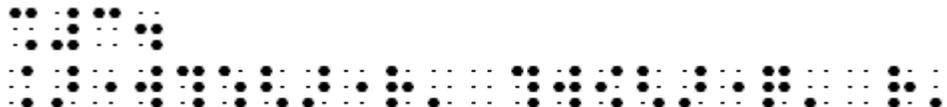
Essa peça continuou sendo estudada pelo aluno por um período que se estendeu a vários encontros, nos quais outros conceitos foram introduzidos paralelamente.

4.1.3.11 Introdução à leitura polifônica

Foi introduzido o sinal em-acorde, e, para tanto, foi apresentado o conceito de escrita em vozes. Considera-se que esse tipo de leitura polifônica requer um grau de abstração bastante grande por parte do leitor em braille, dada a ausência de representação bidimensional na partitura. Por isso, este é um conceito que necessita ser bem trabalhado do ponto de vista auditivo.

Foram então apresentados dois trechos bem pequenos com escrita polifônica, para que o aluno lesse e tocasse ao teclado. (Fig. 34)

Em-acorde 1



Em-acorde 2

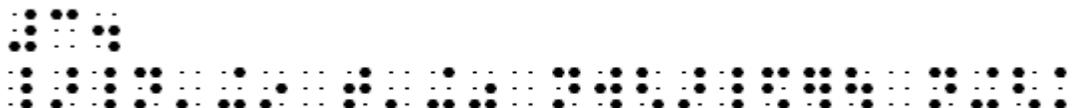
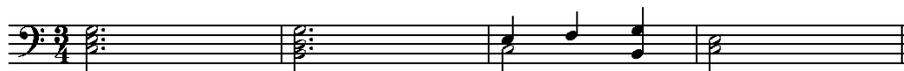


Figura 34: Pequenos trechos polifônicos, com a utilização do sinal braille denominado em-acorde²¹

O aluno comparou a escrita em vozes como a um coral cantando, com seus diferentes naipes de cantores.

4.1.3.12 Encerramento

Devido ao limite de tempo proposto para a coleta de dados, o acompanhamento do caso precisou ser encerrado. Considera-se que este término ocorreu por um fator externo ao

²¹ Sinal braille denominado em-acorde total:

próprio caso, pois destaca-se que, se houvesse mais tempo disponível, poderia haver outros elementos a serem trabalhados e analisados.

Após a conclusão desta pesquisa, pretende-se continuar acompanhando G em seu aprendizado, caso isto seja possível do ponto de vista prático.

4.1.3.13 Finalização

Considera-se que o acompanhamento desse caso trouxe contribuições fundamentais para esta pesquisa, no que se refere aos conhecimentos sobre o processo de aprendizado da musicografia braille. Conforme os fundamentos já expostos, este é um processo peculiar que se difere do aprendizado da musicografia em tinta. Disto decorre que a assimilação dos princípios que norteiam este código seja apresentado de um modo distinto em relação aos fundamentos da notação musical utilizada pelos que veem. O estudo deste caso constituiu uma vivência concreta deste modo peculiar como o conhecimento foi organizado.

Ele foi ordenado segundo dois fatores: a natureza específica da musicografia braille e as características do aluno que protagonizou o caso. Quanto ao primeiro fator, faz-se necessário considerar que o aprendizado deste código deve estar pautado na aquisição das habilidades e competências imprescindíveis à sua aplicação. Não se trata, assim, de fazer apenas com que o aluno conheça a simbologia inerente ao código, mas também, adquira os conceitos musicais necessários para aplicá-la à leitura. Notou-se, por isso, que o aprendizado da musicografia braille demanda muitas horas de empenho e dedicação por parte do educador musical e por parte do músico com deficiência visual.

Quanto ao segundo fator, faz-se necessário que a análise deste caso em estudo não esteja dissociada das particularidades da história de vida do aluno que o protagonizou.

O período em que G participou desse estudo foi concomitante ao seu período de reabilitação após sua perda visual, no qual ele se submeteu a aulas de Orientação e Mobilidade, Informática e Leitura Braille. De modo geral, pode-se dizer que, neste período, G esteve vivenciando um processo de ressignificação de sua vida, após a perda da visão. Assim, ele precisou recriar seus conhecimentos anteriormente adquiridos, a fim de reaplicá-los à sua nova condição de vida. Certamente este processo requer, de todas as pessoas que por ele passam, um alto grau de empenho e esforço, devido às próprias implicações psicológicas da perda visual. Talvez se possa considerar que esse consiste em um processo predominantemente psíquico, em que o indivíduo recebe a tarefa de atribuir um novo sentido ao seu próprio mundo.

É, portanto, neste contexto que G teve contato com a musicografia braille. Frequentemente, ele se referia a este contato como um elemento integrante de seu processo mais amplo, inerente à sua reabilitação e reinserção social. Esse momento pareceu, deste modo, crucial ao aprendizado da notação musical em braille por parte de G, pois ele, de maneira geral, se sentia altamente motivado a realizar suas atividades e a reconstruir sua vida após a perda visual. Este grau de motivação contribuiu para que ele se empenhasse em trabalhar com afinco não apenas durante os encontros, mas também nos intervalos entre eles. Os conteúdos propostos foram gradativamente assimilados por G por meio de um processo único e bastante pessoal. Na medida do possível, a pesquisadora atuou como facilitadora deste processo, deixando apenas que ele transcorresse com naturalidade.

Destaca-se a grande agilidade com que G memorizou a simbologia musical em braille, identificando com facilidade o significado de cada símbolo, ainda que tivesse transcorrido algum tempo em relação ao seu primeiro contato com o mesmo. Nota-se que, de modo geral, a memorização do código em si foi anterior à compreensão musical de seus elementos. Por exemplo: em um trecho musical G aprendeu rapidamente a nomear e diferenciar corretamente mínimas, semínimas e semicolcheias, mas teve dificuldade para concretizar este ritmo e para executar com precisão o trecho apresentado.

Deve-se considerar que o foco deste trabalho consistiu no aprendizado da leitura e escrita musical em braille, de modo que, propositalmente, aspectos técnicos de

execução não tenham sido trabalhados em profundidade. Optou-se por abordar aspectos do aprendizado musical que interferissem diretamente na assimilação dos fundamentos da musicografia. Na prática, entretanto, notou-se uma dificuldade para realizar este recorte, pois a leitura não está dissociada do processo de formação musical.

Desse modo, buscou-se abordar os conceitos musicais que estavam estritamente associados à leitura, tanto do ponto de vista técnico como teórico. Assim, quando G era solicitado a executar uma peça ao instrumento, não houve a preocupação de que ele a tocasse de acordo com um rigor técnico, mas buscou-se apenas averiguar se ele era capaz de lê-la corretamente.

Ao longo do processo de aprendizado da leitura, houve um incremento significativo na formação musical de G, no que se refere à aquisição de conceitos de Teoria Musical, com os quais G não havia tido contato anteriormente, em suas aulas de instrumento.

Além disso, é importante destacar que, frequentemente, G relatava que a música sempre havia tido papel crucial em sua vida, pois logo na juventude, já havia participado de grupos instrumentais. Sua vivência religiosa também contribuiu para que esta manifestação artística fizesse parte de sua vida, já que a música se faz muito presente nos cultos cristãos dos quais participa. Isto corrobora a motivação e o interesse com que G se dedica a seus estudos, buscando conhecer diferentes repertórios e adquirir novos conhecimentos. Considera-se que as atividades musicais desenvolvidas por G possam indiretamente auxiliá-lo no seu processo de reabilitação, visto que, através da música, G pode adquirir uma audição mais acurada e esse é um aspecto fundamental na vida das pessoas cegas.

Ao longo do tempo notou-se também um progresso no que se refere à fluência da leitura braille. Gradativamente, G foi adquirindo a habilidade de localizar, com autonomia, os elementos da partitura por ele lida. No início, ele frequentemente perdia a sequência musical durante a leitura, não podendo continuar o processo, a menos que fosse reorientado na localização do trecho musical. Com o tempo, nas ocasiões em que isso ocorria, ele se tornou capaz de se localizar com mais facilidade.

Notou-se também o desenvolvimento significativo da percepção tátil, possibilitando a G a identificação mais rápida e acurada de cada caractere lido, bem como a apreensão global de conjuntos de símbolos presentes na partitura.

Por fim, destaca-se que o tempo é um elemento crucial no aprendizado da leitura e escrita musical em braille. A proficiência na assimilação de uma partitura depende do grau de vivência musical e da maturidade em relação ao domínio teórico e técnico da música. A simbologia musical em braille pode ser assimilada rapidamente por um indivíduo, mas a aplicação deste código ao campo musical requer um tempo de maturação destes conceitos adquiridos.

Por isso, na preparação dos encontros realizados neste trabalho, os símbolos da musicografia braille foram introduzidos lenta e gradativamente, não havendo a preocupação de que todo o código fosse aprendido pelo aluno em um curto período. G não chegou a ter contato com toda a simbologia musical em braille. Algumas formas de representação musical mais complexas não foram trabalhadas, julgando-se que a leitura das mesmas requer maior maturidade. Não foram abordados sinais como: em-acorde parcial, quiálteras, ornamentos, “dal segno”. Também não foram mencionadas formas de abreviação frequentemente utilizadas em braille, como: agrupamentos das figuras rítmicas, duplicação de sinais, aplicações específicas do sinal de repetição.

Ao longo do período em que esse caso foi conduzido, foi possível que G adquirisse os conceitos básicos da leitura e escrita musical em braille, sendo necessário que tais tópicos sejam futuramente trabalhados em maior profundidade. Os conhecimentos adquiridos parecem ser suficientes ao contexto musical em que G está atualmente inserido, e poderão auxiliá-lo no aprendizado do teclado. Considera-se que os objetivos propostos no início deste trabalho foram cumpridos satisfatoriamente, no período da condução deste caso.

Por meio do trabalho realizado, a pesquisadora pôde vivenciar concretamente os pressupostos relativos ao ensino e aprendizagem da musicografia braille, experimentando enfrentar os reais desafios que permeiam esse processo. Por outro lado, o

trabalho resultou para G em um ganho significativo, pois, em conformidade com seu próprio desejo, ele teve a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos musicais e de ser alfabetizado por meio do código musical em braille.

4.2. Caso 2 – Caso W

O aprendizado da musicografia braille realizado por parte de um aluno de violão com deficiência visual.

O relato a seguir se compõe das atividades realizadas com o aluno W, de 22 anos, que procurou espontaneamente o Laboratório de Acessibilidade, buscando informações sobre o código musical em braille. Ao procurar este serviço, W relatou que havia tido contato com uma divulgação acerca da presente pesquisa, ficando interessada em conhecê-la. Seu interesse se justificava pois ele estava, naquele momento, estudando música, na cidade onde morava.

4.2.1 Caracterização do perfil

A trajetória pessoal de W pôde ser revelada à pesquisadora ao longo do tempo de acompanhamento do caso, à medida que ela foi estabelecendo uma maior aproximação com ele. A realização de uma entrevista semiestruturada, após um mês do início do trabalho, quando uma maior aproximação com o aluno já era possível, contribuiu para a coleta de algumas informações. (anexo 6)

Segundo a percepção da pesquisadora, W apresentava um comportamento muito introspectivo, sendo essa uma de suas principais características. Ele costumava se expressar por meio de frases curtas, geralmente limitando-se a falar somente quando lhe era

feita alguma pergunta. Curiosamente, a introspecção de W se contrastava com sua postura ativa e resiliente diante às dificuldades por ele enfrentadas. Por não residir em Campinas, W necessitava viajar semanalmente para comparecer ao Laboratório de Acessibilidade e possuía habilidade para realizar este percurso com independência, apesar de sua deficiência visual. Ele também costumava participar de ações desenvolvidas em sua cidade, voltadas a conquistas de direitos por parte de pessoas com deficiência, sendo membro do Conselho Municipal criado para essa finalidade.

W relatou que apresentava um resíduo de 5 por cento de visão, que o auxiliava em algumas atividades por ele desempenhadas. A causa de sua deficiência é hereditária, sendo que ele havia nascido com 30 por cento de visão e, ao longo do tempo, fora perdendo esta acuidade, até chegar em 5 por cento, com a possibilidade futura de ficar totalmente cego.

Dois anos antes de buscar conhecer o código musical em braille, W começou a estudar violão, com um professor que oferecia aulas deste instrumento, por meio de um projeto cultural apoiado pela prefeitura de sua cidade.

W foi o primeiro aluno com deficiência visual que participou desse projeto e, dessa forma, o professor buscou estratégias que facilitassem o aprendizado do violão, como por exemplo, a colocação de fitas adesivas para salientar a divisão entre os trastes.

Uma vez que W possuía um resíduo visual, ele foi alfabetizado por meio da escrita em tinta, e aos 20 anos, iniciou o aprendizado da escrita em braille. Por não haver uma instituição em sua cidade que oferecesse o ensino do braille, W recorreu a uma professora de 89 anos, que se dispôs a lhe ensinar os fundamentos dessa escrita. W relatou que, apesar de seu resíduo de visão, podia reconhecer as letras do braille apenas por meio do tato, em função do tamanho dos caracteres.

Em seu relato, W disse reconhecer a importância do aprendizado da musicografia braille, como uma ferramenta essencial que lhe possibilitaria a leitura autônoma de peças por ele estudadas. Este reconhecimento era reiterado por seu empenho

em transpor os obstáculos inerentes à sua condição e comparecer semanalmente aos encontros agendados.

4.2.2 Estruturação dos encontros

Durante seis meses, W compareceu ao Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da UNICAMP, onde realizou encontros semanais com a pesquisadora. A cada encontro, recebia uma folha previamente preparada, que lhe serviam como material de estudo.

4.2.3 Desenvolvimento

4.2.3.1 Aprendizado das notas e valores rítmicos

4.2.3.1.1 Representação das notas em colcheias e em semínimas

Assim como no caso G, anteriormente relatado, foram apresentadas a W as notas em colcheias, situando-as na primeira linha da ordem braille. (conforme figura 11)

W parecia ter uma boa acuidade tátil, e um bom domínio acerca da identificação das letras em braille, diferenciando umas das outras com facilidade. Foram também trabalhadas escalas e arpejos em colcheias, os quais puderam ser lidos por W de um modo independente. (conforme figuras 12 e 13) As notas em semínimas também foram apresentadas, destacando-se os valores comparativos entre semínimas e colcheias.(conforme figuras 14, 15 e 16)

4.2.3.1.2 Representação das notas em mínimas

Da mesma forma como no caso anterior, foram apresentadas a W as notas em mínimas. Ele pareceu compreender a diferença dos sinais representativo das mesmas, em relação aos símbolos referentes às colcheias. Mas teve dificuldade para compreender a relação de proporcionalidade entre elas.

Foram realizados exercícios em que W estabeleceu relações de quantidades entre as figuras, mencionando quantas semínimas “cabem” em uma mínima, quantas colcheias “cabem” em uma semínima, etc.

Considera-se que esse tipo de exercício tenha facilitado o entendimento das pulsações e da diferença de duração entre as notas.

Observa-se que, ao contrário do que ocorreu no caso anteriormente relatado, as outras figuras (semibreves, semicolcheias, fusas e semifusas) não foram introduzidas neste momento.

Foram também realizados exercícios em tempo binário, através dos quais puderam ser introduzidos conceitos relativos à divisão de compassos e à fórmula binária, tendo a semínima por unidade de tempo. (Fig. 35)

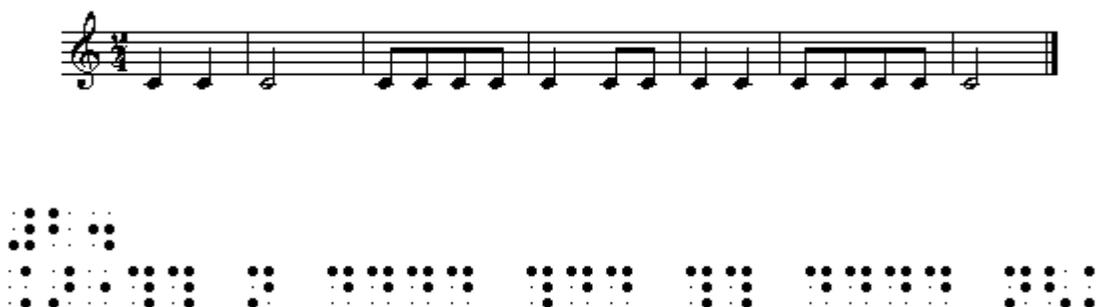


Figura 35: Exercício em compasso binário

4.2.3.1.3 Regras para colocação dos sinais de oitava

Em seguida, foram apresentados a W os sinais das oitavas. Notou-se uma dificuldade para que ele compreendesse esse conceito, sobretudo porque o violão (instrumento por ele estudado), possui o Mi da segunda oitava, como nota mais grave. Assim, notas de diferentes oitavas foram executadas ao teclado, a fim de que, através da audição, W compreendesse a diferença de altura. Notou-se que um entendimento mais preciso deste conceito foi possível quando se trabalhou, posteriormente, o modo pelo qual as notas são dispostas no violão.

4.2.3.2 Estudo de melodias

O trabalho com pequenas melodias consistiu em uma estratégia muito importante na assimilação de aspectos ligados tanto à altura quanto à duração das notas. Estas melodias foram solfejadas por W, ao mesmo tempo em que a pesquisadora as executava ao teclado. Neste momento, foi introduzido também o sinal de barra dupla final, ainda desconhecido por W. Seguem as melodias utilizadas. (Fig. 36)

The image displays four pairs of musical exercises. Each pair consists of a standard musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat), and a corresponding line of Braille notation below it. The exercises are as follows:

- Exercise 1:** A single melodic line starting on a middle C, moving up stepwise to G, then down to C, and finally up to G.
- Exercise 2:** A single melodic line starting on a middle C, moving up stepwise to G, then down to C, and finally up to G.
- Exercise 3:** A single melodic line starting on a middle C, moving up stepwise to G, then down to C, and finally up to G.
- Exercise 4:** A single melodic line starting on a middle C, moving up stepwise to G, then down to C, and finally up to G.

Figura 36: Exercícios contendo pequenas melodias

W relatou que havia começado a estudar flauta-doce em sua cidade, com uma professora que oferecia aulas coletivas deste instrumento. Por intermédio de W, a professora enviou à pesquisadora uma cópia do material a ser trabalhado em suas aulas.

O professor L, também participante desta pesquisa, (Estudo de caso 3) se dispôs a auxiliar na transcrição deste material para o braille. Uma vez transcrito, a pesquisadora auxiliou W ler as peças transcritas.

A apostila era composta por pequenas melodias, que contemplavam as notas si, lá e sol, representadas em semínimas e mínimas, havendo também as pausas relativas a essas figuras.

W não apresentou dificuldade para reconhecer os símbolos presentes nas peças, e pôde assim, realizar a leitura das mesmas previamente à aula de flauta-doce. No encontro seguinte, relatou que, durante a aula de flauta, havia notado que estava mais adiantado em relação aos demais alunos, por ter realizado a leitura das peças antes deles.

Considera-se que o trabalho com estas peças foi útil para que W fizesse uma revisão dos conceitos já estudados e pudesse aplicá-los em seu cotidiano. Dado que os outros estudantes de sua classe não eram cegos, este constitui um importante exemplo de situação representativa da Inclusão e da possibilidade de que um aluno com deficiência visual frequente escolas de músicas regulares, e receba, paralelamente, um atendimento educacional especializado. (Fig. 37)

The image displays three systems of musical notation for flute, each consisting of a standard musical staff and a corresponding line of Braille notation. The first system features a treble clef and a 2/4 time signature. The second system also has a treble clef and a 2/4 time signature. The third system includes a treble clef and a 2/4 time signature. The Braille notation is organized into two rows per system: the first row contains the first two measures, and the second row contains the remaining measures of the system.

Figura 37: Estudos para flauta-doce, conforme material fornecido em xerox, pela professora de W

4.2.3.3 Estudos de tons e semitons

Como se dispunha apenas de um teclado, esta diferenciação de alturas entre as notas foi mostrada a W a partir deste instrumento. Foi necessário explicar a ele a localização das notas no teclado, pois ele parecia não ter familiaridade com o instrumento, conhecendo apenas a disposição das notas no violão.

Alguns pares de notas foram escritos em semínimas e foi dada a W a tarefa de contar os semitons existentes entre as notas de cada par. (Fig. 38)

The figure consists of two parts. The top part is a musical staff in G major (one sharp) with a treble clef and a 2/4 time signature. It contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The bottom part is a Braille representation of the intervals between these notes. It starts with a large Braille cell for G4, followed by 18 pairs of Braille cells representing the intervals: G-A (1 semitone), A-B (1 semitone), B-C (2 semitons), B-A (1 semitone), A-G (1 semitone), G-F (1 semitone), F-E (1 semitone), E-D (2 semitons), D-C (2 semitons), C-B (1 semitone), B-A (1 semitone), A-G (2 semitons), G-F (2 semitons), F-E (1 semitone), E-D (1 semitone), D-C (2 semitons), C-B (2 semitons), B-A (1 semitone), and A-G (1 semitone).

Figura 38: Estudo da contagem de tons e semitons, contendo pares de notas

Notou-se que ele compreendeu a diferenciação entre tom e semitom, mas teve dificuldade para calcular distinções de altura maiores do que um tom, parecendo não compreender este cálculo adequadamente.

A apreensão da diferença entre tom e semitom foi suficiente para se introduzir a escala maior. Foi escrito, por extenso, a forma de se dispor os tons e semitons em uma escala maior, pontuando-se que os semitons encontram entre o III e IV graus e entre o VII e I graus: Tom-tom-semitom,-tom-tom-tom-semitom.

W teve contato com a escala de dó maior através do teclado, podendo constatar que esta não possuía sustenidos e bemois. Foi pontuado a W que, dada esta configuração da escala, há a necessidade da colocação de acidentes, a fim de que a escala seja considerada

como maior. Foi então demonstrado o exemplo da escala de sol maior, que tem fá sustenido, e a mesma foi escrita em braille, representando-se um sustenido sob a forma de armadura de clave.

4.2.3.4 Especificidades da escrita para violão

Conforme já dito, o fato de que o instrumento estudado por W fosse o violão constituiu um desafio para a pesquisadora, sobretudo no que se refere à conciliação entre o método de ensino da leitura e escrita musical em braille e a metodologia adotada por seu professor de instrumento para a transmissão de conceitos ligados à Teoria Musical. W relatou, por exemplo, que estava iniciando o estudo das escalas no violão, dizendo que seu professor havia começado este trabalho pela escala de Mi Maior.

Constatou-se, assim, que, em seu aprendizado das escalas, W não as estava assimilando segundo o ciclo das quintas, obedecendo-se a ordem em que os sustenidos e bemois aparecem neste ciclo.

Para compreender melhor as especificidades do violão, a pesquisadora pediu orientações a uma professora desse instrumento, acerca dos seus mecanismos e do modo pelo qual os estudantes assimilam escalas. Foi recomendado que, além do trabalho com escalas maiores, fosse também mostrada a W a representação de uma escala cromática, de acordo com a disposição das notas no violão.

A pesquisadora escreveu então, em braille, uma escala cromática iniciada pelo mi da segunda oitava e disposta em seis linhas, sendo que a primeira nota de cada linha correspondia à nota solta de cada corda do violão (mi, lá, ré, sol, si, mi), e as demais, as notas tocadas nos trastes seguintes. (Fig. 39)



Figura 39: Escala cromática, conforme a disposição das notas no violão

Graças à colaboração dessa professora, houve a oportunidade da realização de um encontro em que se contou com auxílio de um violão e com a presença da professora especialista neste instrumento. Nesta aula, a professora especializada mostrou a W a escala cromática que havia sido escrita em braille e as posições das notas em cada uma das cordas.

Até este momento, não havia sido considerada a ideia de que o violão é um instrumento transpositor de oitava, sendo a execução das notas realizadas uma oitava abaixo em relação à escrita. Nota-se que esta convenção parece atender às especificidades da escrita em tinta, pois a transposição de oitava permite aos leitores videntes uma melhor visualização da escrita. Esta peculiaridade do violão foi introduzida, apresentando-se a W um exercício a ser executado neste instrumento, na terceira oitava, e não na quarta, conforme foi escrito: (Fig. 40)

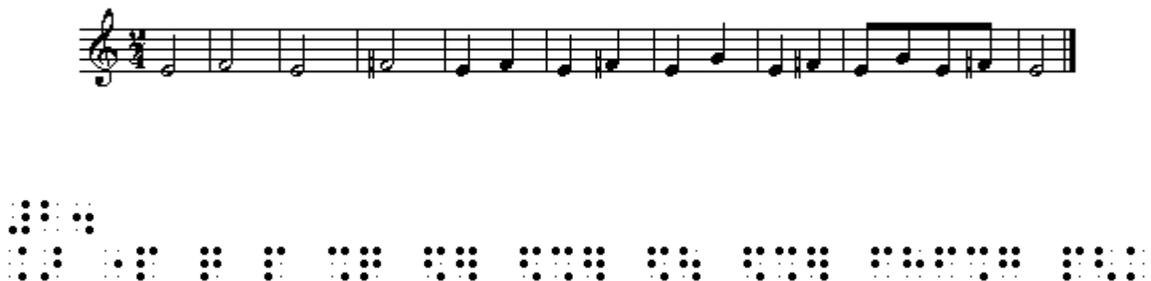


Figura 40: Pequeno estudo concebido para violão

Neste exercício, foram também trabalhadas as durações rítmicas das notas, em compasso dois por quatro.

4.2.3.5 Estudo das escalas maiores

Como W havia relatado que estava estudando as escalas maiores de mi e lá, foram realizados exercícios contendo estas duas escalas, com a respectiva representação dos acidentes na clave e com a diferenciação rítmica entre as notas. Nos encontros em que essas escalas foram trabalhadas, W estudava a configuração das mesmas e solfejava o ritmo correspondente. Ele era solicitado a tocar estes exercícios ao violão, em seus estudos realizados nos intervalos entre os encontros. (Fig. 41)

The figure displays two musical exercises. The first exercise is the D major scale (mi maior), written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The notation shows a sequence of notes: D, E, F#, G, A, B, C, D, E, F#, G, A, B, C, D. Below the staff is its Braille representation, consisting of two rows of Braille characters corresponding to the notes and accidentals.

The second exercise is the E major scale (lá maior), also in bass clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. The notation shows a sequence of notes: E, F#, G, A, B, C, D, E, F#, G, A, B, C, D, E. Below the staff is its Braille representation, consisting of two rows of Braille characters corresponding to the notes and accidentals.

Figura 41: Escalas de lá maior e mi maior

4.2.3.6 Representação de acordes

W relatou que já havia iniciado o estudo dos acordes ao violão. Desse modo, optou-se por introduzir a representação dos sinais de intervalo em braille, a partir dos conhecimentos já adquiridos por W. Notou-se que ele sabia executar os acordes ao violão, por ter se familiarizado com as respectivas posições de mão ao executá-los. Porém, ele não tinha conhecimento sobre a formação desses acordes, não sabendo identificar quais notas os compunham. Assim, foi mostrado a ele que a tríade de dó maior é composta pelas notas dó, mi e sol, sendo este acorde representado em braille pela nota dó seguida dos sinais de terça e quinta.

No encontro seguinte, foram estudados os acordes de dó maior e sol maior, em posição fundamental, e, conseqüentemente, esses mesmos sinais de intervalo foram trabalhados. (Fig. 42)

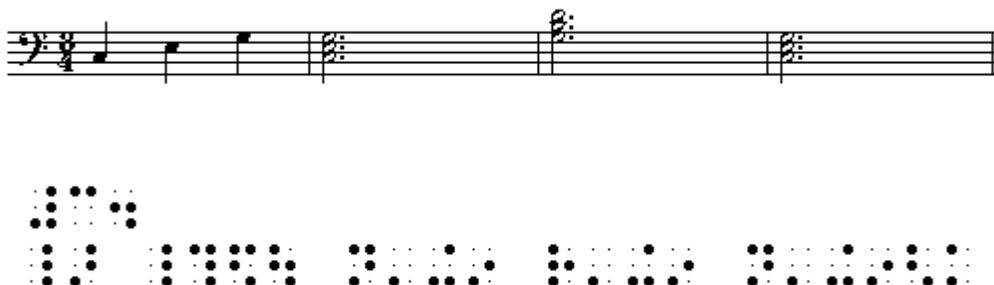


Figura 42: Tríades de dó e de sol maior, em posição fundamental

No último encontro referente ao acompanhamento deste caso, W relatou que infelizmente seu professor de violão não poderia mais lhe dar aulas, pois ele estava se desvinculando do projeto referente ao ensino de violão em sua cidade. Ainda assim, W continuava com a intenção de manter o projeto, e de futuramente criar salas especializadas ao ensino de música para pessoas com deficiência visual.

4.2.4 Finalização

O acompanhamento deste caso representou um grande aprendizado, sobretudo no que se refere ao estabelecimento de formas de comunicação com W. Muitas vezes, seu modo introspectivo criava algumas barreiras que dificultavam a verificação dos progressos realizados por ele, não havendo certeza de sua compreensão das informações transmitidas. Da mesma forma, W apresentava dificuldades para colocar algum questionamento sobre algum tópico em relação ao qual ele tinha dúvidas. Ao longo do tempo, observou-se uma melhoria na comunicação entre W e a pesquisadora, a partir do desenvolvimento de estratégias que pudessem minimizar estes obstáculos.

Outra dificuldade encontrada se referia ao fato de W estudar violão, um instrumento com o qual a pesquisadora tinha pouca familiaridade. Como já dito, ela foi em busca de informações sobre as peculiaridades desse instrumento, podendo se apropriar minimamente de sua linguagem e de seus mecanismos. Notou-se também uma mudança na organização dos conhecimentos a serem transmitidos, acerca da notação musical em braille, em função da natureza do instrumento estudado por W. Essa mudança ocorreu sobretudo em relação à ordem de apresentação das escalas, sendo necessário que elas fossem apresentadas conforme o professor de violão as considerava. Notou-se também que W teve dificuldade para compreender a proporção rítmica entre as figuras, sendo o estudo de pequenas melodias a melhor estratégia desenvolvida para facilitar a compreensão desse tópico.

W tinha um ritmo bastante peculiar de aprendizado e buscou-se respeitar o tempo que ele demorava para assimilar o conteúdo trabalhado. Algumas vezes, os aspectos anteriormente estudados necessitavam ser retomados para que fossem melhor compreendidos pelo aluno. Pressupõe-se que o tempo de acompanhamento deste caso não tenha sido suficiente para que W apreendesse todos os fundamentos básicos do código musical em braille. Seria necessário um período maior de trabalho para que se pudesse

averiguar o amadurecimento do aluno, sobretudo em relação à aquisição de conceitos teóricos e aplicação dos mesmos à leitura.

Mas ao que parece, W valorizava bastante o fato de ter tido a oportunidade de estabelecer os primeiros contatos com esta forma de notação. Ele se mostrava sempre motivado a transpor as barreiras de acesso ao ensino desse código, o qual era inexistente na cidade onde ele residia.

4.3 Caso 3 - Caso L

Capacitação de um professor de piano.

O caso relatado a seguir, é composto pelas atividades desenvolvidas junto ao Professor L, que estabeleceu contato com a pesquisadora, por ter recebido a incumbência de lecionar piano a um aluno com deficiência visual. Assim sendo, o estudo desse caso possui uma natureza bastante distinta daqueles anteriormente relatados, pois aqui se tem um educador musical, com interesse em se tornar capacitado a dar aulas para estudantes cegos e não apresenta nenhuma deficiência.

4.3.1 Caracterização do perfil

No perfil de L, a seguir delineado, estão implícitas suas concepções acerca do ensino de música, em geral, e acerca da educação musical para pessoas com deficiência visual, em particular. As informações sobre sua trajetória de vida foram coletadas por meio de uma entrevista semiestruturada, e a partir da própria convivência com ele ao longo dos encontros. (anexo 7).

L iniciou seus estudos musicais aos sete anos, na cidade de Fernandópolis. Aos dezessete anos, viajou para a Bélgica, onde estudou piano durante um ano. Ao regressar, ingressou na Graduação em piano erudito, no Instituto de Artes da UNICAMP, tendo concluído o curso ao final de 2008.

Aos vinte e três anos, L dá aulas particulares em escolas de piano, tendo se dedicado ao ensino deste instrumento por meio do método Susuki. Atua também como pianista acompanhador em aulas e recitais realizados por violinistas que estudam através deste método.

Em uma das escolas em que lecionava, L recebeu um aluno que tinha deficiência visual, e a partir de então, foi buscar conhecimentos sobre a musicografia braille.

Com a deficiência visual, L nunca havia tido contato antes de começar a dar aulas para este aluno. Entretanto, já havia estabelecido contato com a realidade de pessoas com deficiências por ter obtido informações sobre o trabalho de sua mãe, que atuava como pedagoga em salas de recurso em sua cidade natal.

L relata que, ao começar a lecionar a seu aluno cego, sentia algum desconforto, por ter de lidar com uma situação com a qual nunca havia se deparado antes. Com o tempo, entretanto, passou a desenvolver estratégias que facilitassem o processo de aprendizado deste estudante. L refere que seu aluno apresentava dificuldades sobretudo nas áreas de coordenação motora, consciência corporal e espacialidade, as quais influíam diretamente no aprendizado do instrumento.

L considera que seu contato com a musicografia braille tenha representado para ele uma oportunidade de crescimento profissional e considera o código uma forma diferenciada de comunicação, que garante o acesso ao conhecimento musical para diversas pessoas.

L se mostra muito interessado em aprimorar seus conhecimentos e se revela como um professor muito empenhado e dedicado a prover uma formação de qualidade a seus alunos, incluindo aquele com deficiência visual.

Ele se sente motivado a aprofundar sobretudo seus conhecimentos nesta área, tendo inclusive buscado desenvolver um projeto de mestrado no programa de Mestrado Profissional oferecido pelo CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação DR. Gabriel Porto) da FCM, UNICAMP.

4.3.2 Estruturação dos encontros

Durante seis meses, foram realizados encontros semanais no Laboratório de Acessibilidade. Eles tinham a finalidade de promover a L uma capacitação no que se refere à Educação Musical para alunos cegos, com ênfase na transmissão de conhecimentos sobre o código musical em braille.

4.3.3 Desenvolvimento

4.3.3.1 Familiaridade com o universo das pessoas com deficiência visual

Considera-se que, ao lecionar para um aluno com deficiência visual, o professor deva ter alguma familiaridade com o universo dessa população. Deve conhecer algumas peculiaridades referentes à deficiência visual, bem como algumas ferramentas específicas que as pessoas cegas utilizam em seu cotidiano.

Ao iniciar o trabalho, a pesquisadora se dedicou a apresentar a L esse universo, ainda que não se tratasse de um tópico estritamente ligado à música. Assim, ele tomou

conhecimento dos leitores de tela mais comumente usados pelas pessoas com deficiência visual (*JAWS*, *Virtual Vision* e *NVDA*), dos equipamentos mais utilizados (máquina *Perkins*, *reglete* e impressora braille), bem como de outros programas igualmente úteis (*DOSVOX* e *Braille Fácil*). Além disso, foram-lhe apresentados os procedimentos usados no LAB para a transcrição de partituras em braille, referentes ao uso do *Braille Music Editor* e do *Finale*.

Como L nunca tinha tido contato com o sistema braille, foram a ele transmitidas algumas noções a respeito deste sistema. Partindo-se da Ordem Braille (conforme figura 1), ele pôde conhecer as letras, números, acentuação e pontuação.

O site Braille Virtual, idealizado para que pessoas videntes possam se familiarizar com o braille, e o programa Braille Fácil, concebido para produção e impressão de materiais em braille, foram utilizados como ferramentas auxiliares nesse contato.

Ao longo de todo o período de condução do caso, foram constantemente realizados diálogos e trocas de ideias sobre atitudes frente a pessoas com deficiência visual e acerca de concepções relativas à inclusão e ao atendimento educacional especializado.

Considera-se que este tipo de interação influencia significativamente no modo como o professor leciona música a alunos cegos e contribui para que ele mesmo construa seu próprio olhar a respeito desta temática. No caso de L, o contato com este tema despertou nele o desejo de elaborar um projeto de Mestrado referente às inter-relações entre a música e a deficiência visual.

4.3.3.2 Familiaridade com os fundamentos da musicografia braille

Como L já possuía uma formação musical bastante completa e qualificada, ele só necessitava aprender o código musical em braille, pois já dispunha de todo

conhecimento acerca de Teoria Musical. Isso fez com que o aprendizado fosse mais rápido, pois um maior número de informações lhe pôde ser apresentado em cada encontro.

Por outro lado, como o braille era para L um modo secundário de escrita musical (visto que ele tinha se alfabetizado pela musicografia em tinta), seu processo de memorização dos símbolos foi mais lento do que geralmente ocorre com um aprendiz com deficiência visual. Muitas vezes, ele tentava transpor o raciocínio realizado na leitura do código musical em tinta para aquele realizado na leitura em braille, e dadas as dificuldades inerentes a essa transcodificação, este caminho se tornava mais árduo para a assimilação dos fundamentos do código.

Dentro do tempo estabelecido para a condução do caso, julgava-se impossível que L pudesse se apropriar de toda a normatização relativa à musicografia braille. Entretanto, foram selecionados os tópicos por meio dos quais L pudesse apreender os mecanismos de funcionamento do código, adquirindo assim, subsídios para prover uma formação qualificada a alunos com deficiência visual. Portanto, a seleção dos tópicos apresentados constitui um fator importante em relação à condução do caso.

Ao trabalhar com as folhas que eram previamente preparadas, L costumava fazer apontamentos complementares, em tinta, que o auxiliavam a assimilar a simbologia apresentada. Assim, ao longo do tempo, ele compôs um material que lhe poderia servir como fonte de consulta.

A seguir, será realizada uma descrição dos itens abordados e das implicações dos mesmos à aprendizagem realizada por L .

4.3.3.3 Apresentação dos valores rítmicos

De acordo com a estruturação da ordem braille, foram apresentadas a L as notas musicais com seus diferentes valores, iniciando-se pelas colcheias. Posteriormente, foram

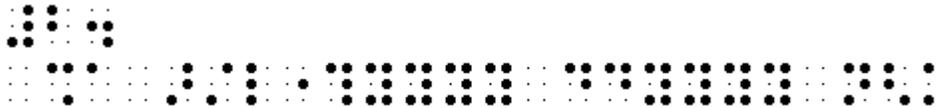


Figura 44: Representação de agrupamentos rítmicos

L realizou uma leitura rítmica e vivenciou o modo como os músicos cegos agrupam, mentalmente, as figuras, já que o agrupamento em braille não constitui uma representação gráfica do mesmo, tal como ocorre em tinta. Para facilitar a assimilação deste tópico, L desenhou, em relevo, os símbolos em tinta das figuras agrupadas e, tendo nas mãos estes desenhos, a pesquisadora pôde dialogar com ele, considerando as duas formas de representação.

Ficou claro a L que um aluno com deficiência visual precisa ter uma sólida compreensão acerca dos conceitos de tempo, pulsação e subdivisão para poder ler um trecho ritmicamente, sobretudo se as notas aparecem agrupadas.

4.3.3.5 Sinal de repetição

O uso do sinal de repetição é bastante peculiar à escrita braille e, por isso, foi explicado a L a sua utilização em diferentes contextos, conforme o exemplo abaixo: (Fig. 45)



Figura 45: Exemplo de utilização do sinal de repetição²², conforme sua utilização em braille

No primeiro compasso, o sinal indica a repetição do grupo de quatro semicolcheias. No segundo, indica a repetição do compasso anterior. No terceiro, indica a repetição das duas colcheias. No quarto, indica a repetição dos dois primeiros tempos. E no quinto, representa a repetição do primeiro tempo.

Assim, L percebeu que, em cada caso, o sinal deve ser interpretado conforme o contexto em que aparece, o que demonstra mais uma vez a necessidade de que o músico cego tenha uma boa compreensão rítmica.

Outro exemplo foi apresentado, desta vez mesclando-se as aplicações do sinal de repetição, com formas particulares de agrupamentos. (Fig. 46)

²² Por não haver equivalência do uso do sinal de repetição na escrita em tinta, optou-se, neste trecho, por se colocar * nos locais onde este sinal aparece em braille. No exemplo braille, o sinal de repetição está indicado com *.



Figura 46: Exemplo da utilização de sinal de repetição²³, com agrupamentos rítmicos

4.3.3.6 Representação dos sinais de oitava e de alteração/acidentes

Em seguida, L estabeleceu contato com os sinais de acidentes, concomitantemente aos sinais de oitava. Um aspecto enfatizado foi a numeração das oitavas em braille, que se difere daquela convencionalizada em tinta.

Foram escritas algumas notas com valores aleatórios, em diferentes oitavas, algumas naturais e outras acidentadas, para que L se familiarizasse com esta representação, sobretudo com a regra segundo a qual nenhum sinal pode separar uma nota de seu respectivo sinal de oitava. (Fig. 47)

²³ Por não haver equivalência do uso do sinal de repetição na escrita em tinta, optou-se, neste trecho, por se colocar * nos locais onde este sinal aparece em braille.

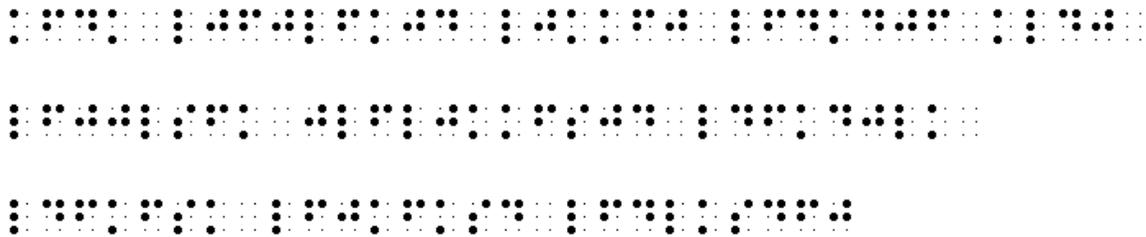


Figura 47: Representação de notas em diferentes alturas²⁴

L p^ode identificar todas as notas com facilidade, consultando seus apontamentos.

A escrita da indicação de tonalidades (armadura de clave) também foi trabalhada, enfatizando-se, sobretudo, a importância de que o aluno cego deva ter conhecimento prévio da ordem das alterações, visto que esta não é explicitamente representada. (Fig. 48)

²⁴ Sinal de sustenido:  Sinal de bemol:  Sinal de bequadro: 

The image displays four musical staves, each with a treble clef and a 2/4 time signature. Each staff is accompanied by two lines of Braille notation. The first line of Braille represents the key signature, and the second line represents the notes of the melody.

- Staff 1:** Key signature: D major (two sharps: F# and C#). Melody: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5.
- Staff 2:** Key signature: E major (three sharps: F#, C#, G#). Melody: E4, F#4, G#4, A4, B4, C5, D5, E5.
- Staff 3:** Key signature: B-flat major (two flats: Bb and Eb). Melody: Bb4, C5, D5, Eb5, F5, G5, Ab5, Bb5.
- Staff 4:** Key signature: C major (no sharps or flats). Melody: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.

Figura 48: Representação de armaduras de clave e indicação de tonalidades

Foram, em seguida, apresentadas as regras de aplicação dos sinais de oitava. Primeiramente, foram apresentadas as regras relativas aos intervalos melódicos de segundas e terças, em complementaridade às regras relativas a sextas e sétimas. (Fig. 49)

2ª e 3ª



2ª e 3ª



6ª e 7ª



Regras Mescladas



Figura 49: Notas com relações intervalares de segundas e terças

Foi enfatizado, sobretudo, o fato de que, em um trecho musical, uma grande sequência de notas pode ser escrita sem o sinal de oitava, de modo que suas alturas deva ser deduzida conforme os intervalos melódicos que constituem. Isso requer do estudante com deficiência visual um alto grau de concentração, cabendo ao professor prover meios para que o aluno desenvolva esta atenção necessária.

Em seguida, foram apresentadas as regras referentes a quartas e quintas, primeiramente de forma isolada, e, posteriormente, mescladas com as regras vistas anteriormente. (Fig. 50)

4ª e 5ª

The first musical example shows a sequence of notes on a treble clef staff in 2/4 time. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The interval between C4 and C5 is labeled as 4ª e 5ª. Below the staff is a Braille transcription consisting of two rows of dots representing the notes and their intervals.

Regras Mescladas

The second musical example shows a sequence of notes on a treble clef staff in 2/4 time. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The interval between C4 and C5 is labeled as Regras Mescladas. Below the staff is a Braille transcription consisting of two rows of dots representing the notes and their intervals.

Figura 50: Notas com diferentes relações intervalares, exemplificando as aplicações das regras de sinal de oitava

4.3.3.7 Representação de acordes e sinais de intervalo

Foram trabalhados os sinais relativos a todos os intervalos harmônicos.(Fig.51)

The figure displays a musical staff with a treble clef and a common time signature (C). The staff contains eight measures of music, each featuring a different harmonic interval. Below the staff, the corresponding Braille notation for each interval is shown in three rows. The first row contains three Braille symbols, the second row contains a long sequence of Braille symbols, and the third row contains three Braille symbols.

Figura 51: Representação de intervalos harmônicos

Foram mostrados exemplos de intervalos harmônicos ascendentes (escritos em partes da mão esquerda para piano), e intervalos descendentes, (escritos em partes de mão direita).

Ao serem apresentados a L os sinais indicativos de intervalos, notou-se que talvez este seja o tópico que traga aos leitores videntes a consciência da complexidade da musicografia braille. Ao tomar conhecimento do modo como se representam os acordes em braille, L demonstrou admiração pela forma como os cegos fazem para abstrair tantas informações ao mesmo tempo, ao lerem uma partitura.

Um aspecto que deve ser trabalhado com o leitor vidente é o fato de que os sinais de intervalos não indicam a classificação dos mesmos, (como maiores, menores, justos, diminutos, etc), mas tão somente as notas que compreendem, conforme as alterações indicadas na clave.

Também foi escrito um trecho em mi maior, contendo acordes relacionados à tonalidade, havendo neste a presença de acidentes ocorrentes em alguns intervalos (Fig. 52)

Figura 52: Progressão de acordes e resolução harmônica, tendo mi maior como centro tonal

4.3.3.8 Sinais de ligadura e *stacatto*

Em seguida, foram mostrados os diferentes sinais de ligaduras em braille (de expressão, de prolongamento e de fraseado), distinção inexistente no código em tinta. (Fig. 53)

Figura 53: Representação de sinais de nuances e articulação²⁵

²⁵ Sinal de ligadura de expressão: Sinal de ligadura de prolongamento: Sinal de ligadura de fraseado: e

Estabeleceu-se um diálogo sobre a forma de representação de ligaduras em tinta. L questionou a diferença entre se utilizar a ligadura de fraseado e se utilizar ligaduras de expressão entre todas as notas.

Penetrou-se então em aspectos relacionados a nuances de transcrição em braille, ficando claro a L a complexidade deste processo.

L também teve contato com uma prática bastante comum em braille: a duplicação de sinais. Esta situação ocorre quando um dado sinal se repete por vezes seguidas. Em braille, este se representa duplicado da primeira vez em que aparece, indicando-se que este deva ser repetido até que apareça novamente. Foram demonstradas aplicações desta prática utilizando-se sinais de intervalo e de nuances (ligaduras e *staccato*), respectivamente: (Fig. 54)

The figure shows two musical examples with their corresponding Braille notation. The first example is in bass clef, 2/4 time, showing a sequence of chords. The second example is in treble clef, 2/4 time, showing a sequence of eighth notes. Below each musical staff is a Braille representation of the notation, demonstrating the use of duplicated signs to indicate repetition.

Figura 54: Exemplo do uso de sinais duplicados (abreviação típica da musicografia braille)²⁶

²⁶ Sinal de staccato:

Concluiu-se que esta prática poderia facilitar a leitura apenas para aqueles alunos que tenham boa memória e boa formação musical.

4.3.3.9 Escrita polifônica

Foi apresentada a L a forma como se escrevem compassos inteiramente polifônicos em braille, por meio do sinal “em-acorde total”. (Fig. 55)

The image shows a musical score in 3/4 time on a single staff. The first measure contains a half note G4 and a quarter note F4. The second measure contains a half note E4 and a quarter note D4. The third measure contains a half note C4 and a quarter note B3. The fourth measure contains a half note B3 and a quarter note A3. The fifth measure contains a half note G3 and a quarter note F3. The sixth measure contains a half note E3 and a quarter note D3. The seventh measure contains a half note C3 and a quarter note B2. The eighth measure contains a half note B2 and a quarter note A2. The ninth measure contains a half note G2 and a quarter note F2. The tenth measure contains a half note E2 and a quarter note D2. The eleventh measure contains a half note C2 and a quarter note B1. The twelfth measure contains a half note B1 and a quarter note A1. The thirteenth measure contains a half note G1 and a quarter note F1. The fourteenth measure contains a half note E1 and a quarter note D1. The fifteenth measure contains a half note C1 and a quarter note B0. The sixteenth measure contains a half note B0 and a quarter note A0. The notation is polyphonic, with multiple notes sounding simultaneously in each measure. Below the staff is a Braille representation of the same passage, using the 'em-acorde total' signal to represent the simultaneous notes in each measure.

Figura 55: Trecho polifônico, contendo o uso do sinal braille denominado em-acorde total

Também foi demonstrado o modo como ligaduras podem aparecer entre acordes, ou entre algumas notas simultâneas. (Fig. 56)

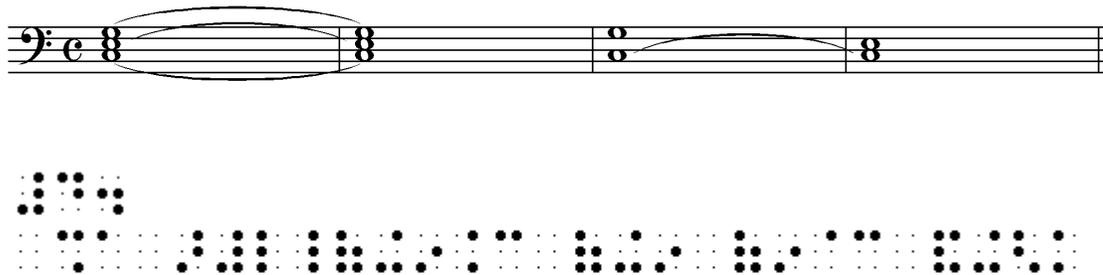


Figura 56: Representação de acordes ligados²⁷

Estabeleceu-se, além disso, um paralelo com a escrita em tinta, no que se refere à representação de notas com durações duplas, sendo assim, apresentados a L, os símbolos braille para a duplicação de cada um dos valores. Foi pontuado que este é um tópico de difícil assimilação por parte do aluno com deficiência visual, visto que estes sinais não possuem nenhuma semelhança com os símbolos representativos das figuras. (Fig. 57)

²⁷ Sinal de ligadura de acordes: 

The image displays two musical examples. The first example is in C major, common time (C), and consists of a single melodic line. The first measure contains a half note G4, and the second measure contains a half note A4. The Braille transcription below it uses a single note character for each note, indicating that the rhythmic value is not explicitly transcribed. The second example is in C major, 3/4 time, and also consists of a single melodic line. The first measure contains a quarter note G4, and the second measure contains a quarter note A4. The Braille transcription below it uses a single note character for each note, indicating that the rhythmic value is not explicitly transcribed.

Figura 57: Representação de notas com valores rítmicos duplicados

A essa altura, L manifestou o desejo de começar a auxiliar na transcrição de partituras em braille e se dispôs a trabalhar voluntariamente durante um tempo semanal, digitalizando partituras por meio do software Finale.

Foi sugerido a ele que iniciasse a transcrição da Sonata KV 332 de W.A. Mozart. Em seu período de trabalho, L pôde transcrever o primeiro movimento dessa peça. Tendo impresso este movimento em braille, a pesquisadora utilizou alguns trechos para retrabalhar com L alguns conceitos que estavam sendo abordados, sobretudo quanto à representação de vozes e a indicações de ligaduras.

Foi demonstrado a L o sinal representativo de ligaduras que abrangem as duas mãos simultaneamente (em casos nos quais a ligadura transcende uma das mãos em direção a outra), representação que aparece também na peça por ele transcrita. (Fig. 58)

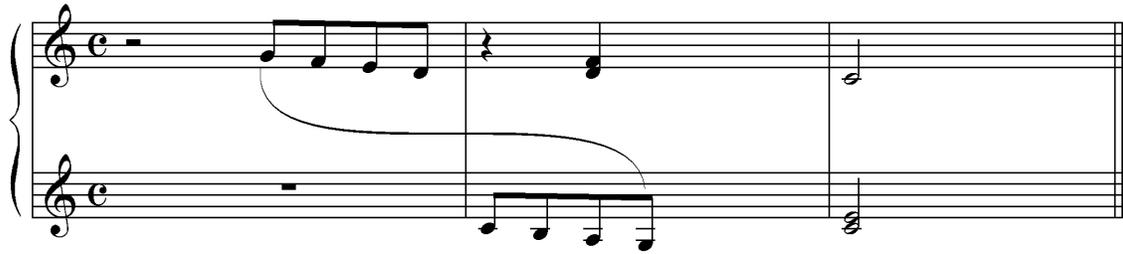


Figura 58: Representação de ligadura entre notas que pertencem a mãos diferentes

Dado que L lecionava a um aluno com deficiência visual utilizando o método Suzuki, algumas pequenas melodias pertencentes ao método foram transcritas para o braille, de modo que L pudesse ter conhecimento sobre a forma de transcrição das mesmas. (Fig. 59)

The image shows a musical score for a piano piece in 3/4 time, key of D major. The score is divided into two systems. The first system contains 10 measures, and the second system contains 6 measures, beginning with a repeat sign. Below the musical notation is a Braille transcription of the piece, consisting of five lines of Braille notation corresponding to the musical score.

Figura 59: Pequenas peças transcritas em braille, conforme material disponibilizado por L

Por não dispor de recursos para confecção de material em braille, L utilizava como recurso alternativo a confecção de material feito em relevo com o uso de “cola plástica”, tarefa bastante lenta e árdua.

4.3.4 Finalização

O estudo deste caso constituiu uma valiosa fonte de informação sobre o modo pelo qual o professor pertencente ao ensino de música regular, se apropria dos conhecimentos acerca da educação musical para pessoas cegas, em geral, e dos fundamentos da musicografia braille, em particular.

Atualmente, os estudantes de música sem deficiências, que virão a ser professores, (ou, em alguns casos, que já na Graduação, atuam como tal), não têm contato com aspectos referentes à inclusão educacional e, especificamente, relativos ao ensino de música para pessoas com deficiência visual. Nos cursos de licenciatura, esse contato se dá sobretudo de forma teórica, de modo que o professor não possa vivenciar este conteúdo na prática.

Assim, o professor tende a buscar informação sobre o assunto quando se depara concretamente com um aluno com deficiência visual, para quem necessita dar aula.

L, por exemplo, procurou os serviços prestados pelo LAB, pois dava aulas a um aluno cego e isso o motivou a adquirir conhecimentos na área. Entretanto, notou-se que seu interesse pelo assunto transcendeu seu desejo de prestar auxílio a seu aluno. Ele quis de fato se aprofundar nesse tema, elaborando, inclusive, um projeto de Mestrado em que abordava as relações entre a música e a identidade de pessoas com deficiência visual.

Ao longo dos encontros realizados no LAB, L teve a oportunidade de estabelecer contato com os principais fundamentos do código musical em braille. Dado o seu conhecimento musical prévio, puderam ser trabalhadas formas de representação musical mais complexas, a fim de que ele viesse a conhecer os mecanismos de leitura e escrita em braille adotados em peças mais elaboradas.

Como L havia sido alfabetizado por meio do código musical em tinta, foi necessário estabelecer inter-relações entre esses dois códigos durante seu processo de

assimilação do código braille. Isto constituiu uma fonte de aprendizado para a pesquisadora, pois, para conduzir adequadamente o caso, ela precisou se apropriar de algumas formas de representação musical em tinta.

Foram, assim, criadas estratégias a fim de que se estabelecesse um diálogo entre as duas linguagens (o código braille e o código em tinta), tendo talvez sido este o maior desafio enfrentado.

Notou-se que L realizou um grande empenho para adentrar no referencial perceptivo de pessoas com deficiência visual, ao se deparar com a realidade vivida por estes indivíduos. Ele sempre se mostrava interessado em conhecer as formas particulares pelas quais as pessoas que não enxergam percebem a realidade à sua volta.

A inserção de L ao contexto do LAB lhe propiciou também um contato com o universo acadêmico das pessoas cegas, visto que ele veio a conhecer as tecnologias assistivas utilizadas por esta população, bem como alguns aspectos sobre a rotina de trabalho adotada naquele espaço.

Frequentemente, L relatava as dificuldades encontradas em suas aulas de piano dadas ao estudante cego e os progressos realizados por este aluno. Em algumas ocasiões, foram abordadas as barreiras atitudinais e psicológicas inerentes à convivência com pessoas com deficiência visual. Nestes diálogos, a pesquisadora recorreu por vezes à sua própria experiência, e se referiu a alguns obstáculos por ela já enfrentados, destacando as estratégias de superação dos mesmos.

L também trouxe, ao campo desta pesquisa, uma nova forma de se pensar o ensino do piano, tendo por base o método Suzuki, e a aplicação do código braille a este contexto constituiu um desafio enfrentado ao longo do acompanhamento deste caso.

Considera-se que, se por um lado, a pesquisadora pôde aprender muitas coisas com a experiência de L, sobretudo em relação a seu modo de abordar o ensino do piano, por outro, acredita-se que, para L, o contato com o ensino de música para pessoas cegas tenha representado uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

4.4 Análise comparativa dos casos estudados

O acompanhamento destes três casos aponta para o fato de que, apesar de haver um mesmo código para pessoas com deficiência visual, cada indivíduo trilha um caminho particular para assimilar seus fundamentos.

Deste modo, ao se fazer uma análise dos encontros relatados, verifica-se que há distinções entre os processos vivenciados por cada sujeito.

É particularmente importante deter-se sobre o modo peculiar como os três indivíduos enfrentaram os desafios inerentes ao aprendizado da musicografia braille.

Tais desafios já foram delineados neste trabalho, e serão agora retomados sob a perspectiva do acompanhamento destes casos.

O primeiro deles se refere à compreensão estrutural do sistema braille. Nota-se que, tanto G como W, os dois alunos com deficiência visual, possuíam domínio da leitura em braille, mas nem por isso sabiam identificar a sequência dos símbolos na respectiva ordem dos 63 caracteres. Assim, a aquisição de uma abordagem estrutural do sistema braille aplicada à notação musical se deu, nestes dois casos, de um modo progressivo, à medida que os dois indivíduos estabeleciam contato com novos símbolos.

L, por sua vez, iniciou seu aprendizado a partir do contato com a sequência dos 63 caracteres, e, desse modo, utilizou a estrutura lógica do sistema braille para aprender seus fundamentos. Assim, pode-se dizer que seu domínio sobre a contextualização dos símbolos na Ordem Braille era mais acurado, em relação aos dois outros sujeitos com deficiência visual.

O segundo desafio se refere à capacidade de dissociar a notação musical de outras aplicações do sistema braille. Trata-se da habilidade de identificar um dado caractere diretamente como um símbolo musical, sem antes concebê-lo como outra modalidade de representação, (letras, números, etc).

É interessante notar como os dois indivíduos com deficiência visual adquiriram muito rapidamente esta habilidade, interpretando com muita precisão os caracteres como símbolos musicais. Ao longo do trabalho, eles foram incentivados a nomeá-los corretamente, realizando leituras em voz alta dos símbolos, de acordo com uma nomenclatura convencionalmente adequada. Deve-se notar que, devido o processo de leitura tátil, supõe-se que o aprendizado da atribuição de nomes aos caracteres ocorra de um modo mais acurado em relação à escrita em tinta.

Pode haver, por exemplo, leitores de uma partitura em tinta que consigam tocar o que leem, mas apresentam dificuldade para nomear em voz alta os símbolos musicais lidos.

Na fase inicial do aprendizado, era comum, por exemplo, que W dissesse “semimínima”, ao invés de “semínima”, ou que G dissesse “Mínima pontiada”, ao invés de “mínima pontuada”. Mas com o tempo eles puderam memorizar estes termos com precisão.

L, por sua vez, recorria sempre às suas anotações em tinta para identificar os símbolos em braille. Para ele, foi difícil a retenção do significado de todos os caracteres, visto que ele não utiliza o braille em seu cotidiano, tal como fazem as pessoas com deficiência visual.

O terceiro desafio se refere ao reconhecimento de padrões. Esta habilidade representa um desafio aos que leem música por meio do tato, já que a leitura se realiza através da assimilação de um único caractere.

Observa-se que G, aluno que pôde ser acompanhado por um maior período de tempo, pôde adquirir uma certa proficiência nesta habilidade, identificando com precisão, padrões como: acordes em posição fundamental e em suas respectivas inversões.

O aluno W também aprendeu a identificar estes padrões, mas apenas aqueles compostos por um menor número de caracteres ou cuja identificação fosse menos complexa: como uma nota com alteração/acidente, ou um dado grupo de figuras rítmicas.

L, que realizava leitura braille por meio da visão e não do tato, tinha muita facilidade para reconhecer padrões, identificando, na maioria das vezes, os caracteres em conjunto, antes mesmo de se deter sobre cada um deles. Assim, ainda que, em alguns casos, ele desconhecesse o significado de algum símbolo, o contexto lhe fornecia informações que lhe possibilitavam decodificar a partitura.

O quarto desafio se refere ao estabelecimento de correspondência entre partes simultâneas, (como partes de mão direita e mão esquerda, em instrumentos de teclado). Nota-se que o aluno G empenhou um grande esforço no sentido de adquirir esta habilidade, alcançado progressos significativos ao longo do tempo. No início de seu aprendizado, a pesquisadora necessitava guiar sua leitura, descrevendo a ele o modo de junção entre as mãos. Com o tempo, ele passou a realizar esta correspondência com maior autonomia, estando apto a ler um “Minueto”, de Mozart, peça cuja escrita é mais elaborada.

Ainda assim, dada a complexidade da espacialização da partitura braille, há aspectos desta habilidade a serem aperfeiçoados no caso deste aluno. W, por sua vez, não chegou a realizar leitura de peças que envolvessem partes simultâneas. Isto também se deve ao fato de que o violão seja o instrumento por ele estudado, o qual não requer leitura de partes.

Nota-se que L não se deparou diretamente com esse desafio, pois este se refere a uma peculiaridade da leitura tátil. Entretanto, ele adquiriu a consciência sobre a importância de fornecer subsídios a seus alunos cegos, para que eles possam superar este obstáculo.

O quinto desafio se refere à aquisição de conceitos ligados à Teoria musical, como um requisito à apreensão da musicografia braille. Notou-se que, embora este estudo tivesse por finalidade abordar estritamente o processo de alfabetização musical, foi necessário um trabalho relativo ao conteúdo teórico, com os alunos G e W, pois na formação musical, eles não haviam tido acesso a esse conhecimento. Observou-se, no caso de G, uma dificuldade particular no que se refere à retenção das regras de aplicação dos

sinais de oitava, que requer uma maior maturidade na apreensão de conceitos musicais a elas associados.

O sexto desafio se refere ao aprendizado da escrita musical paralelamente ao da leitura. Nota-se, conforme já exposto, que a habilidade de escrever uma partitura requer um maior domínio acerca dos fundamentos do código. G chegou a realizar alguns exercícios referentes a escrita de acordes, e o fez aplicando corretamente os símbolos estudados. É importante considerar que, no período de sua participação nesta pesquisa, ele ainda estava iniciando o aprendizado da escrita braille, e dispunha apenas de uma *reglete* para escrever.

W, por sua vez, não chegou a realizar exercícios de escrita, devido ao curto tempo em que fora acompanhado, havendo a necessidade de que ele o faça futuramente.

L, por sua vez, escreveu peças em braille, utilizando todos os recursos disponíveis no Laboratório de Acessibilidade: *reglete*, máquina *Perkins* e Sistemas computadorizados, podendo vivenciar as particularidades de escrita em cada um deles. Também realizou a árdua tarefa de escrever utilizando cola plástica, modo não-convencional de escrita em braille.

O último desafio se refere à familiaridade com a notação musical em tinta. Considera-se que este foi um recurso que auxiliou os alunos, sobretudo no aprendizado das figuras rítmicas, dada a representação gráfica das mesmas em relevo. Em relação ao caso de L, que era proficiente em escrita em tinta, a pesquisadora necessitou aprender mais sobre esse código, para lhe transmitir de uma forma mais precisa alguns tópicos referentes à musicografia braille.

Delineados estes desafios, também deve ser destacado outro aspecto relevante que se depreendeu desta experiência.

O acompanhamento destes casos revela a importância do uso da linguagem descritiva, no processo de ensino e aprendizado voltado a pessoas com deficiência visual. Ao comunicar informações aos alunos cegos G e W, a pesquisadora frequentemente

recorria a esta modalidade de linguagem, descrevendo a eles, tão minuciosamente quanto possível, a simbologia presente nas partituras estudadas. Assim também, as respostas fornecidas pelos alunos usualmente continham aspectos descritivos.

Ficou evidente que o detalhamento das informações contidas nos trechos musicais e a formulação de definições claras ligadas a aspectos teóricos da música tenham contribuído à assimilação dos fundamentos da notação musical por parte dos dois alunos.

Supõe-se que o aprendizado da notação musical em tinta, por sua vez, se realize de um modo distinto. Considera-se a hipótese de que este seja menos dependente de associações verbais e se proceda por meio de associações mais diretas entre as representações gráficas e os resultados sonoros correspondentes.

Nota-se que esta constatação tem implicações às estratégias pedagógicas utilizadas ao se lecionar a alunos cegos, para os quais o uso da palavra adquire muita importância.

É importante ressaltar que os três participantes deste estudo puderam estabelecer contato com a musicografia braille por meio de encontros que atendiam estritamente às finalidades da presente pesquisa, os quais eram compostos por tarefas sistematicamente elaboradas e avaliadas.

No contexto atual de ensino deste código, em que há uma carência de espaços dedicados à difusão do mesmo, alunos e professores raramente teriam a oportunidade de vivenciarem a mesma modalidade de experiência. As situações criadas, portanto, não correspondem àquelas que compõem a realidade da Educação Musical para pessoas com deficiência visual, mas apontam caminhos para a estruturação de programas voltados ao atendimento educacional especializado nesta área.

Assim, este estudo revela aspectos que se referem ao processo de assimilação dos fundamentos da musicografia braille, e suscitam reflexões sobre as estratégias a serem utilizadas neste percurso. Antes de realizá-lo, a pesquisadora possuía o referencial concreto

do seu próprio processo de aprendizado e, ao acompanhar estes casos, pôde estabelecer contato com outros referenciais, ampliando suas concepções sobre este processo.

Por fim, destaca-se que os dois alunos acompanhados possuíam cegueira adquirida, e, assim, faz-se necessária a realização de estudos de casos envolvendo também alunos com cegueira congênita, por meio dos quais se possam compreender as peculiaridades desta condição.

5. PRODUÇÃO DE PARTITURAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: TRANSCRIÇÃO DE OBRAS PARA O BRAILLE E IMPLANTAÇÃO DO ACERVO DE PARTITURAS NO LABORATÓRIO DE ACESSIBILIDADE DA UNICAMP

Sabe-se que o ensino da musicografia braille é muito pouco difundido no contexto da educação musical brasileira. Há poucos espaços de formação voltados à disseminação desse código, e, conseqüentemente, há pouca produção de obras musicais transcritas para tal notação.

Além disso, as ferramentas tecnológicas criadas especificamente para otimizar o processo de produção de partituras são bastante recentes e os procedimentos pertinentes ao uso desses recursos ainda não são amplamente conhecidos.

Pressupõe-se que o acesso das pessoas com deficiência visual ao ensino da musicografia braille depende da produção de material transcrito para esse sistema. Assim, quanto maior a qualidade dessa produção e a otimização do processo, maiores serão as condições que garantem o acesso à alfabetização musical por parte dos cegos.

Na pesquisa de Mestrado anteriormente realizada por Bonilha (2006) foi concebida a criação e teste de alguns desses procedimentos, da qual resultou a implantação de um acervo de partituras em braille.

O presente estudo está dando continuidade a esse trabalho, por considerar que constituem um importante subsídio ao ensino e ao aprendizado da musicografia braille a investigação de tais ferramentas tecnológicas e a transcrição de obras musicais. Nota-se também que o processo de criação de novos recursos tecnológicos relativos a essa área está em constante evolução, o que justifica a continuidade dessa fase investigativa.

No decorrer do Mestrado, foram estabelecidos alguns critérios norteadores para esse processo de transcrição de obras musicais, a saber:

Critério 1: Optou-se pela utilização de ferramentas tecnológicas especialmente confeccionadas para a produção de partituras em braille.

Critério 2: Buscou-se criar procedimentos em cuja aplicação os deficientes visuais tivessem a maior autonomia possível.

Critério 3: Priorizou-se a aplicação de métodos que requerem a participação de pessoas videntes com o menor grau de especialização possível. Assim, uma pessoa com um conhecimento mínimo de leitura musical em tinta poderia digitalizar uma partitura e convertê-la para o braille.

Critério 4: Digitalizou-se, preferencialmente, peças do repertório brasileiro, o que facilitaria a troca de obras com instituições internacionais.

Tais critérios continuam sendo utilizados como parâmetros no que se refere ao presente estudo.

No período anterior, foram avaliadas algumas ferramentas, incluindo softwares dentre os quais se destacam o *SharpEye*, *Lime* e *Goodfeel* (softwares produzidos pela empresa *Dancing Dots*), e o programa *Braille Music Editor*. Esse último se mostrou mais eficiente, tendo em vista os critérios estabelecidos, pois ele possui uma interface com o software *Finale*, (amplamente utilizado por pessoas videntes para a produção de partituras), o que consiste uma grande vantagem.

Nessa perspectiva, no presente estudo, optou-se por dar continuidade ao uso desse software e à investigação de seus recursos. Diversas partituras foram digitalizadas por meio do software *Finale*, e exportadas para o *Braille Music Editor*, através da utilização de um *Plug-in*, que gera arquivos no formato PLY, próprios para serem lidos por meio do *Braille Music Editor*. Nessa fase, as pessoas com deficiência visual têm a possibilidade de ouvir, por meio de um sintetizador de voz, todos os símbolos da obra, bem como editá-la. O arquivo importado do *Finale* não abrange as especificidades da musicografia braille. É necessária então a intervenção de um especialista, que tenha amplo domínio do código em braille, para adequar o texto musical às peculiaridades do código. Volta-se, nesse ponto, à

questão aqui já explicitada, acerca do importante papel do transcritor de partituras para o braille.

É importante destacar que essa fase da pesquisa também conta com o apoio do Laboratório de Acessibilidade, situado na Biblioteca Central Cesar Lattes, da UNICAMP. A digitalização de partituras é realizada por alunos de Graduação que possuem bolsa-trabalho, concedida pelo SAE (Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP), que prestam serviço ao Laboratório. Esses alunos são capacitados para utilizar tecnologias assistivas próprias para o uso de pessoas com deficiência visual. Nota-se que eles têm uma oportunidade de realizar um valioso aprendizado, decorrente do contato com essa tecnologia e do contato com a realidade das pessoas com deficiência.

Assim, trabalha-se também no sentido de capacitar esses bolsistas e instrumentalizá-los para que eles possam auxiliar a presente pesquisa. Indiretamente, de posse desses conhecimentos, eles se tornam aptos a serem multiplicadores das ideias propostas nesse estudo e a atuarem na disseminação da musicografia braille.

Além disso, essa pesquisa abre caminhos para que o Laboratório de Acessibilidade (que visa promover a inclusão e a autonomia de pessoas com deficiência) se torne gradativamente uma referência também no que diz respeito à produção de acervo musical especializado.

Tendo em vista o aprofundamento da investigação sobre os meios e recursos que otimizam a transcrição musical para o braille e dadas as inter-relações entre ambos os códigos (em tinta e em braille), houve um empenho no sentido de sistematizar esse processo, através da formulação e do detalhamento das fases inerentes a ele.

Conforme já exposto, embora seja possível realizar uma conversão automática das obras digitalizadas, de um código a outro, por meio do uso de softwares, sabe-se que o processo de transcrição para o braille transcende essa conversão, consistindo em uma tarefa dinâmica e complexa.

5.1 Etapas referentes ao processo de transcrição de partituras

Embora no *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* esteja contemplada toda normatização referente ao código, não há, nessa obra, o delineamento das fases inerentes ao processo de transcrição de partituras. Tal delineamento existe, no caso da produção de material textual em braille, e se encontra descrito nas *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*.

Pode-se notar que alguns aspectos desse delineamento lá mencionado também se aplicam à produção de partituras. Logo, nesse trabalho, pretende-se estabelecer inter-relações entre a normatização estabelecida para a transcrição de textos e as normas previstas no *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*.

Segundo as *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*, o processo de transcrição de obras para o braille compreende algumas etapas específicas: “A adaptação do texto. A transcrição em papel ou clichê, a digitação ou digitalização para microcomputadores. A revisão em papel ou em clichê. A impressão em papel.”

No tocante ao processo de transcrição de partituras, julgou-se necessária uma inversão da ordem em que essas fases se apresentam. Nesse caso, considera-se que a etapa referente à digitação ou à digitalização para microcomputadores é anterior à fase de adaptação da obra para transcrição. Sendo assim, nesse trabalho, as fases serão consideradas nessa ordem, tendo em vista a adequação delas ao processo aqui descrito.

Além disso, no caso da transcrição musical, é acrescida a etapa que se refere à decodificação da partitura ao sistema braille, que não é contemplada na produção de textos.

5.1.1 Transcrição de obras em papel ou clichê, digitação ou digitalização de obras para microcomputadores

Os modos pelos quais se podem transcrever uma partitura para o braille se assemelham aos meios utilizados para transcrição de textos.

Nas *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*, eles estão definidos da seguinte forma: “A transcrição braille pode ser feita em papel ou clichê, por digitação no computador ou, ainda, por digitalização, utilizando-se um scanner conectado a um micro.” (BRASIL. MEC/SEESP, 2004, p.17)

A fase de transcrição de partituras possui, entretanto, algumas especificidades.

Uma obra musical pode ser transcrita por meio de uma *reglete* ou de uma máquina *Perkins*, e, nesse caso, o profissional a escreve diretamente em braille, símbolo a símbolo.

Esse tipo de transcrição permite que se faça apenas uma cópia da peça, sem haver a possibilidade de replicação. Além disso, há a dificuldade de que se realizem correções em trechos já transcritos, pois não é fácil reposicionar a folha no ponto específico em que foi cometido um dado erro. Tal meio de transcrição requer muita precisão por parte do transcritor e, conforme já dito, requer que ele componha a partitura em braille manualmente. Por isso, ele necessita dominar toda a simbologia constante do *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, bem como todas as suas normas de aplicação.

Um outro meio de transcrição consiste em digitar a partitura no computador. Isso pode ser feito em um editor de textos comumente usado (como o Microsoft Word), e, para tanto, o profissional digita os caracteres braille que constarão da partitura. Ele deve estar ciente da correspondência entre os caracteres do editor de texto e os símbolos em braille. Há editores de texto, como o “Braille Fácil”, que permitem a visualização do

trabalho digitalizado em uma fonte constituída por pontos, o que dá ao transcritor uma boa noção de como a obra se apresentará em braille.²⁸

Há, atualmente, programas específicos para produção de partituras destinadas a pessoas com deficiência visual. Um deles se denomina *Braille Music Editor*. Por meio desse software, os caracteres braille digitados podem ser processados sob a forma de informações musicais e, desse modo, é possível que o usuário ouça a música por ele digitada. Esse software possui, portanto, o recurso de interpretar caracteres braille, sob o ponto de vista musical.

Além disso, ele dispõe de uma interface com o software *Finale*, através da qual as obras editadas neste software podem ser exportadas ao formato braille. Portanto, a digitalização e edição das partituras por meio do software *Finale* antecede à etapa de exportação dessas obras ao braille.

Os modos digitais de transcrição que permitem o armazenamento de arquivos no computador possuem a vantagem de que as obras transcritas sejam replicadas, ou seja, há a possibilidade de que sejam impressas tantas cópias quantas necessárias.

Por isso, conforme ressalta Garmo (2005), é importante que o transcritor se familiarize à utilização desses recursos tecnológicos atualmente disponíveis.

²⁸ “O programa Braille Fácil permite que a criação de uma impressão braille seja uma tarefa muito rápida e fácil, que possa ser realizada com um mínimo de conhecimento da codificação braille. Através do Braille Fácil, tarefas simples como impressão de textos corridos são absolutamente triviais. (...). A digitação de textos especiais (como codificações matemáticas ou musicais) pode ser feita com o auxílio de um simulador de teclado braille, que permite a entrada direta de Códigos Braille no texto digitado”. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/> Acesso em: 12 jan. 2008

5.1.2 Adaptação de obras para a transcrição

O processo de leitura realizado por pessoas com deficiência visual se faz por meio do tato, o que lhe confere características específicas. As *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*. (BRASIL. MEC/SEESP, 2004), apontam a necessidade de adaptação, em casos nos quais as obras a serem transcritas contenham representações gráficas ou algum conteúdo que não possa ser diretamente transcrito em relevo, pela impossibilidade de assimilação tátil.

No que diz respeito à transcrição de partituras, esse processo é mais complexo, pois requer, como já exposto, a transposição entre ambos os códigos: a musicografia em tinta e em braille.

Um texto é geralmente transcrito letra a letra, ou caractere a caractere, sem a necessidade de um empenho no que se refere à decodificação em braille. O código textual em braille (constituído por letras, acentuação, pontuação, etc.) não se difere qualitativamente do código em tinta.

O mesmo não ocorre em relação à musicografia, que, por sua vez, é alicerçada em mecanismos distintos do código utilizado pelas pessoas dotadas de visão.

A transposição entre ambos os códigos requer um nível interpretativo que não se atinge pelo uso exclusivo de recursos tecnológicos e que depende das habilidades do transcritor.

Para transcrever uma partitura, o profissional pode utilizar ferramentas comuns à transcrição de obras para o braille, em geral. Ele pode fazer uso de uma *Reglete*,²⁹ de

²⁹ A escrita do braille pode se realizar por várias maneiras: mais antiga e a mais utilizada é a reglete e o punção. A pessoa prende o papel na reglete, e com o punção vai fazendo todos os pontos que formam as letras. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~fabiano/braille.htm>. Acesso em: 24 jan. 2008

uma máquina *Perkins Brailier*³⁰ ou de um Editor de Textos. Por meio dessas ferramentas específicas, o profissional necessita ler a partitura e compilar todos os símbolos musicais em braille através dos quais ela será representada. Isso constitui um trabalho árduo e minucioso, dadas as distinções entre os códigos em tinta e em braille.

Ao longo dessa tarefa, o transcritor necessita usar corretamente os sinais de oitava, aplicando todas as suas regras de utilização, escrever todos os acordes por meio de intervalos, escrever adequadamente os trechos polifônicos, conhecer toda a simbologia que representa sinais além de notas e valores.

O profissional pode também utilizar recursos especificamente desenvolvidos para a transcrição de partituras. Trata-se de softwares criados com a finalidade de converter ao braille partituras digitalizadas. Nesse caso, os símbolos básicos da partitura em braille surgem automaticamente no arquivo gerado após essa conversão. Entretanto, muitos aspectos da transcrição requerem uma tomada de decisão ou uma escolha elaborada por parte do transcritor.

Os softwares atualmente existentes não são “capazes” de interpretar o significado de todas as informações musicais a serem transcritas para o braille. Eles não são flexíveis o suficiente, para adequar o texto musical às demandas do leitor cego.

Há, portanto, algumas situações que requerem competências específicas por parte do transcritor, no sentido de que ele interprete a informação em tinta, para gerá-la em braille. Esse processo de “ressignificação” da partitura consiste na fase de adaptação do conteúdo a ser transcrito. A necessidade de tal adaptação decorre de algumas peculiaridades da musicografia braille. A seguir, elas serão detalhadas, e fundamentadas a partir de exemplos musicais³¹.

³⁰ Máquina de datilografia específica para pessoas com deficiência visual

³¹ Os exemplos de partituras em braille, que constam dessa monografia, estão baseados em trabalhos de transcrição realizados pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, em São Paulo. As Notas do Transcritor, extraídas desses exemplos, estão apresentadas literalmente. Optou-se aqui pela colocação de todos os trechos em Braille, no formato seção por seção, para facilitar a diagramação do texto.

5.1.3 Particularidades da musicografia braille

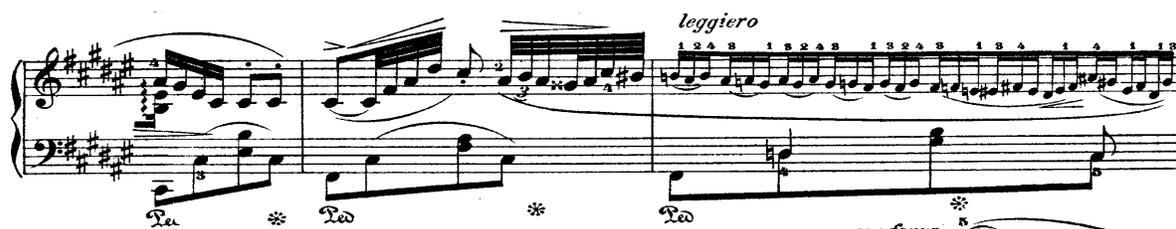
5.1.3.1 Ausência de verticalidade

Sabe-se que em tinta, a compreensão vertical de uma obra confere ao leitor a noção de simultaneidade entre as notas e partes. Uma vez que a escrita braille se constitui de caracteres lidos sempre em sentido horizontal, foram criados mecanismos para se compensar a ausência de verticalidade.

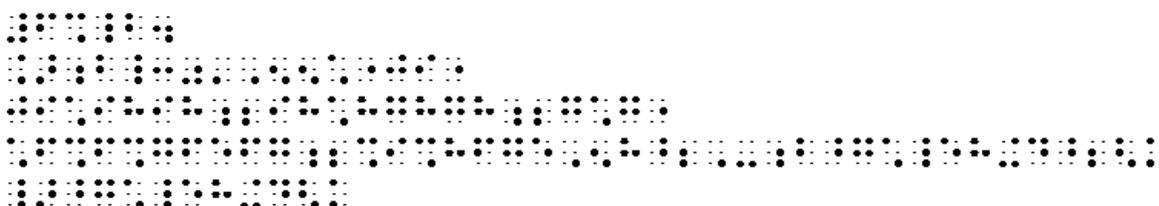
Na música para teclado, há sinais que representam, respectivamente, mão direita e mão esquerda, sendo cada parte escrita separadamente. Não há, portanto, uma representação espacial que auxilie na apreensão da correspondência rítmica entre as partes, sendo esta inferida pelo leitor, através da contagem de valores.

Há casos peculiares, nos quais essa contagem se torna difícil, como por exemplo, em situações nas quais há grupos rítmicos irregulares. Para facilitar a leitura, o transcritor deve fazer uso de um sinal específico, criado para indicar notas coincidentes entre as partes. Uma vez que esse símbolo é utilizado mais raramente, é importante que o profissional responsável pela transcrição redija uma Nota, apontando e justificando essa peculiaridade.

Tal ocorrência se faz presente, no *Noturno OP.15 número 2*, de Chopin. Dessa obra, a título de exemplo, foram extraídas a nota de transcrição (colocada no início da partitura braille), bem como o compasso em que se faz uso desse símbolo.



Nota de transcrição: Na partitura existe um sinal antes da nota que indica coincidência da nota da mão direita com a nota da mão esquerda. (Fig. 60)



Fonte: Fundação Dorina Nowill para Cegos

Figura 60: Trecho do *Noturno Op. 15 N° 2*, de F. Chopin

Observa-se aqui um grupo irregular, na mão direita, e um acompanhamento da mão esquerda, sendo que em alguns pontos, ambas as mãos tocam simultaneamente. Em braille, o símbolo de coincidência está colocado na mão direita, antes de cada nota que é executada concomitantemente à nota da outra mão.

Observa-se também que, nesse exemplo, as notas que constituem esse grupo rítmico irregular são escritas em tamanho menor, para indicar que elas ornamentam a melodia principal. Em braille, há um sinal que representa essa indicação, mas, é importante ressaltar que a ideia de ornamentação não fica tão clara quanto na escrita em tinta, na qual, por sua vez, é possível visualizar as notas menores que se diferenciam das notas em tamanho comum.

Pode-se constatar que, na escrita em tinta, não são necessários tantos símbolos quanto na notação em braille, pois muitos propósitos do compositor se acham graficamente representados, em termos espaciais.

Além da correspondência entre as partes, há casos de música para teclado em que algumas notas de determinada parte são escritas em outro pentagrama, indicando que elas devam ser executadas com a outra mão. Em braille, não há como representar essa ideia por meio da disposição das notas, como se faz em tinta. Por isso, o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* sugere que os trechos a serem tocados alternativamente com ambas as mãos devem, sempre que possível, serem escritos de forma contínua na parte destinada a um deles. Nem sempre é fácil decidir que parte é mais adequada para escrever um determinado trecho, mas o melhor conselho é o aspecto geral da música. (KROLICK , 2004, p.155)

Os dois exemplos abaixo ilustram essa alternância entre as mãos. (Fig. 61)

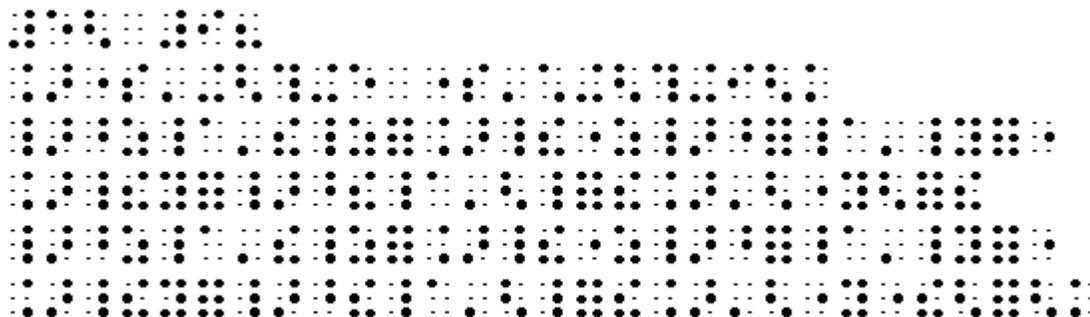
Nazarethiana - Marlos Nobre

Nota de transcrição: nos compassos onde as mãos estão intercaladas, os acordes da mão direita são lidos do agudo para o grave e os da mão esquerda, do grave para o agudo.

Fundação Dorina Nowill para Cegos

Compassos.27-28 de Clair de Lune, C. Debussy

Fonte: <http://www2.free-scores.com/PUBLIC/divers/LUNE.pdf>



Fonte: Fundação Dorina Nowill para Cegos

Figura 61: Trechos extraídos de *Nazarethiana*, de Marlos Nobre, e de *Clair de Lune*, de Debussy, respectivamente

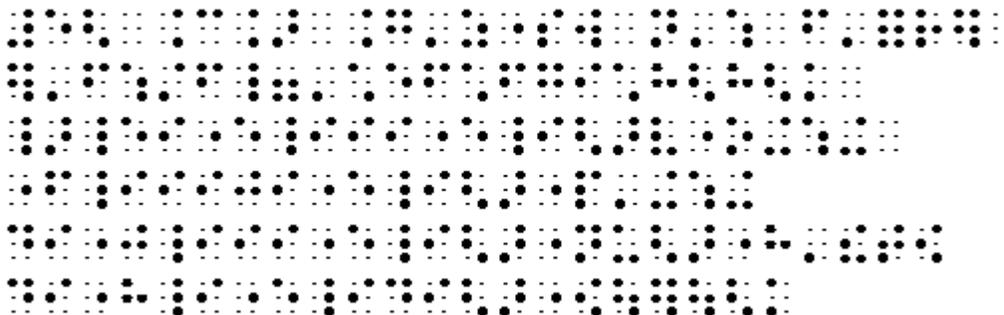
Na *Nazarethiana*, (NOBRE, 1971), o trecho em que as mãos se intercalam aparece transcrito na parte da mão direita. Já no *Clair de Lune*, o transcritor optou por colocá-lo na parte da mão esquerda.

No primeiro caso, há também uma outra peculiaridade. Existem notas duplas, que são representadas como acordes, por meio de sinais de intervalo. Em braille, nas partes superiores, os acordes são representados de modo descendente e, nas partes inferiores, são representados ascendentemente. Porém, no trecho em que as mãos estão intercaladas, o transcritor deve especificar esse procedimento em uma Nota de Transcrição.

A escrita polifônica é outro aspecto musical que, na grafia em tinta, é apreendido em função da verticalidade. Em braille, há dois modos de se representar a polifonia. Um se distingue do outro pela fração do compasso que abrange esse tipo de escrita. O sinal “em acorde total” é utilizado quando o compasso é inteiramente polifônico e o sinal chamado de “em acorde parcial” é utilizado quando apenas parte do compasso é descrito em vozes.

Cabe ao transcritor apreender o sentido do trecho musical originalmente escrito em tinta, para transcrevê-lo da melhor forma possível.

Muitas vezes, ele precisa criar um meio de representar um trecho em braille, a fim de conciliar as diferenças entre os dois códigos. Isso ocorre, por exemplo, em um trecho do *Prelúdio OP.28 n° 15*, de Chopin. Em tinta, uma mesma nota assume dois valores diferentes, de acordo com o sentido de suas hastes. Em braille, o transcritor optou por escrever esse compasso de um modo polifônico, criando uma voz superior, na qual houvesse as notas de valor maior (que ficam sustentadas), deixando a voz inferior apenas com as colcheias. (Fig. 62)



Compassos 1-4 do Prelúdio Opus. 28 n°15

Fundação Dorina Nowill para Cegos

Figura 62: Trecho do *Prelúdio Op. 28 N° 15*, de F. Chopin

Esse funcionamento do código deve, portanto, ser corretamente apreendido e aplicado pelo transcritor.

5.1.3.2 Ausência de representação gráfica

Em tinta, alguns sinais são interpretados devido ao seu aspecto gráfico ou espacial dentro de uma peça. Visto que em braille essa representação gráfica não é possível, foi criada uma simbologia específica que supra essa demanda. Por isso, muitas vezes, para representar um único símbolo em tinta, existem em braille, diversos sinais, que devem ser corretamente empregados conforme o contexto da obra. Um dos exemplos mais notórios disso ocorre em relação às ligaduras. Em tinta, elas são interpretadas, de acordo com sua forma, tamanho e disposição. No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* constam treze sinais para representação de ligaduras. Embora haja uma ressalva segundo a qual alguns desses símbolos não são de uso obrigatório e recorrente, cabe ao transcritor escolher o símbolo mais apropriado à informação musical que conste da partitura.

Seguem os quadros que contém essa simbologia: ((Fig. 63)

	Ligadura de expressão entre notas ou acordes.
	Ligadura de fraseio para mais de quatro notas ou acordes.
	Forma alternativa de expressar a ligadura anterior.
	Fim de uma ligadura e começo de outra sobre a mesma nota.
	Final e princípio de ligadura curta sobre uma nota.
	Ligadura de uma voz a outra.
	Ligadura de um pentagrama a outro.
	Início de linha reta de voz principal.
	Final de linha reta de voz principal.
	Ligadura acrescentada pelo editor.
	Ligadura que não termina em uma nota.
	Ligadura usada em alguns países para “notas de ornamentos”.

Quadro 1 - Simbologia braille para representação de partituras (A)
 Fonte: KROLICK, 2004, p.49

	Ligadura de prolongação para uma nota.
	Ligadura de prolongação de acorde.

Quadro 2 - Simbologia braille para representação de partituras (B)
 Fonte: KROLICK, 2004, p.55

	Ligadura de expressão que vem de outra voz.
	Ligadura de expressão que vem de outro pentagrama.
	Ligadura de prolongação que continua em outra voz.
	Ligadura de prolongação que vem de outro pentagrama.
	Ligadura de prolongação que vem de outra voz.
	Ligadura de prolongação que continua em outro pentagrama.

Quadro 3 - Simbologia braille para representação de partituras (C)
 Fonte: KROLICK, 2004, p.59

Figura 63: Quadro contendo as diferentes representações de ligaduras, em braille

A anotação do uso de pedal (em partituras para teclado) constitui outro exemplo de representação gráfica. Em tinta, muitas vezes a colocação do pedal é visualmente inferida. Por isso, o transcritor necessita estar atento para que o leitor tenha exata compreensão das indicações de pedal contidas na partitura.

5.1.3.3 Variedade de formatos de transcrição

Em tinta, há apenas um meio de se dispor uma partitura. Em geral, o pentagrama da mão direita aparece sempre acima do pentagrama da mão esquerda, e, cada conjunto de pentagramas constitui um sistema. Em braille, existem três maneiras de se dispor uma partitura.

Primeiramente, ela pode ser escrita do modo “compasso por compasso”. Nesse caso, cada compasso da mão direita é imediatamente seguido do compasso da mão esquerda. Eles são apenas separados por um sinal que indica a mudança de mão. Não há, necessariamente, mudança de linha entre as partes, apenas esse símbolo as separa. Esse tipo de leitura torna mais fácil ao leitor a percepção da correspondência entre as partes, dada a proximidade entre os compassos de ambas as mãos. Por outro lado, essa forma dificulta a leitura sequencial de uma só parte, pois cada compasso já é seguido pela parte correspondente à outra mão.

Em segundo lugar, a partitura pode ser disposta do modo “seção por seção”. Nesse caso, escreve-se a parte da mão direita correspondente à seção de uma peça, sem interrupção. Em seguida, e uma linha abaixo, escrevem-se os mesmos compassos correspondentes à mão esquerda. Cabe ao transcritor decidir o número de compassos em cada seção. O tamanho de cada uma delas varia conforme o critério estabelecido pelo profissional. Ele necessita analisar a peça, do ponto de vista de sua estrutura, no intuito de dividi-la adequadamente.

Nota-se que, em relação ao primeiro modo de disposição (“compasso por compasso”), este segundo modo possibilita uma maior economia de espaço, dada a sua

constituição mais sequencial. Essa disposição permite ao leitor a assimilação de uma seção ininterruptamente. Por outro lado, o leitor pode ter dificuldade para encontrar rapidamente o compasso que corresponde à outra mão, sobretudo se as seções forem grandes.

Um terceiro modo de se dispor uma partitura, (esse, bem mais raro) é a forma “compasso sobre compasso”. Nesse caso, há uma tentativa de se alinhar os compassos de ambas as mãos, estabelecendo-se uma certa correspondência vertical entre eles. Embora, a princípio, essa disposição pareça facilitar o estabelecimento de correspondência, ela não se adequa à diagramação de uma partitura em braille. Seria muito difícil transcrever, dessa forma, uma partitura complexa, com compassos de tamanhos muito variáveis.

Nota-se, portanto, que o transcritor deve decidir pelo melhor modo de dispor uma peça por ele transcrita, e, para isso, deve levar em conta aspectos estruturais da mesma, tais como: tamanho dos compassos e das seções e assim também a complexidade da correspondência entre as partes.

Garmo (2005) ressalta que o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* não contém um capítulo específico que discorre sobre essas diferenças de formato. A autora ressalta que a ausência desse capítulo se deve às diferenças de práticas adotadas entre os países. Entretanto, a variedade de formatos de transcrição constitui um tópico fundamental na elaboração de uma partitura em braille e a escolha de um dado formato pode influir na qualidade do trabalho realizado.

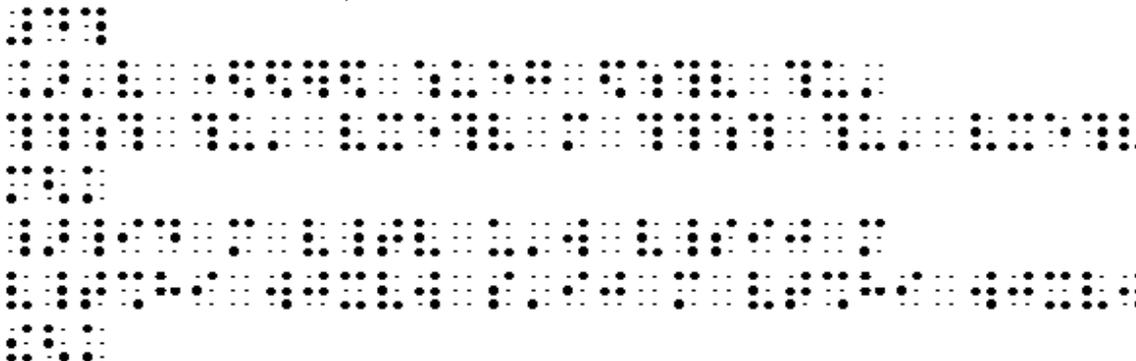
É importante ressaltar que, na transcrição de livros didáticos, o profissional deve ser mais rigoroso quanto a esses critérios, pois através dessas obras, o aluno estará aprendendo a ler música. No exemplo abaixo, retirado do livro *Ciranda dos dez dedinhos*, a disposição dessa melodia dificulta a leitura. Trata-se de uma partitura muito simples, mas de difícil apreensão, devido ao modo como foi transcrita.

As partes da mão direita e mão esquerda foram escritas separadamente, havendo pausas nos trechos em que as notas são executadas pela outra mão. Desse modo, o leitor em braille perde a noção de continuidade da linha melódica, o que torna complexa a compreensão da peça. (Fig. 64)



Ciranda dos dez dedinhos. Partitura n° 12, p. 14.

Fonte: VIANNA: XAVIER, 1953.



Fonte: Fundação Dorina Nowill para Cegos

Figura 64: Trecho retirado da obra didática *Ciranda dos dez dedinhos*, de Maria Aparecida Vianna

5.1.3.4 Semelhança entre caracteres musicais e literários

Em braille, os símbolos musicais são representados pelos mesmos caracteres com que se representam os símbolos literários (letras, acentos, pontuação, etc.). Devido a essa especificidade, o transcritor deve estar atento para que não se criem ambiguidades quanto à interpretação de um símbolo. Há um sinal, denominado “sinal de palavra” que, colocado antes de algum símbolo, denota que esse constitui um sinal literário. Há também um sinal que indica a presença de textos (no caso, por exemplo, de música vocal).

Em alguns países é frequente o uso de estenografia braille. Trata-se de uma escrita textual abreviada, em que os prefixos e sufixos das palavras são representados por símbolos convencionados a cada idioma. Sobretudo em Língua Inglesa, essa prática é muito usual.

No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* recomenda-se evitar o uso de estenografia braille em textos inseridos em uma obra musical, diminuindo, assim, a possibilidade de equívoco na interpretação dos símbolos. (KROLICK, 2004)

Há também algumas convenções que se referem à própria estruturação do sistema braille, que é constituída por pontos. No *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* aponta-se, por exemplo, que: Na música para teclado, “[...] os símbolos de parte e de mão são colocados antes do primeiro símbolo do trecho a que se referem. Quando esses símbolos vêm acompanhados de qualquer outro que contenha quaisquer dos pontos 1, 2 ou 3, intercala-se entre ambos o ponto 3.” (KROLICK, 2004, p.154)

Trata-se, pois de um aspecto relativo ao próprio código, ao qual o transcritor deve estar atento, obedecendo às convenções estabelecidas para seu uso.

Por todas as especificidades da musicografia braille acima enumeradas, e pelos exemplos musicais que as ilustram, pode-se portanto deduzir que cabe ao transcritor refletir sobre a obra a ser produzida, sob o ponto de vista da linguagem musical que ela apresenta. É importante ressaltar que adaptar uma partitura para produzi-la em braille não significa alterar suas informações, mas, ao contrário, significa manter a fidelidade ao texto original, levando-se em conta as especificidades da musicografia utilizada pelos cegos.

5.1.4 Decodificação das obras ao sistema braille

Esta fase consiste na conversão do arquivo gerado pelo *Finale*, ao formato próprio às partituras em braille, (formato PLY). Esses arquivos contêm todas as

informações inerentes ao código braille, podendo ser reeditado por meio do software *Braille Music Editor*. Cada peça demanda adaptações específicas, conforme já explicitado no tópico referente à “adaptação das obras”. Entretanto, há algumas características comuns às partituras geradas a partir do software *Finale*, quando decodificadas ao braille.

Em primeiro lugar, observa-se, a presença de sinais referentes às claves, conforme constam da partitura em tinta. Sabe-se que, em braille, a notação de claves é dispensável, visto que a altura das notas é representada por sinais de oitava. A existência de símbolos representativos das claves em braille se justifica para que o leitor possa ter uma exata compreensão da partitura em tinta. Isso é particularmente importante em casos nos quais o músico cego desenvolve atividades pedagógicas junto a alunos videntes e, atuando como educador musical, precisa estar ciente dos detalhes da partitura impressa. Entretanto, esses sinais não possuem nenhuma utilidade na representação musical em braille, e por isso podem ser omitidos.

Em segundo lugar, observa-se que as partituras importadas do software *Finale* se apresentam em formato “seção por seção”. Em geral, o tamanho de cada seção corresponde ao número de compassos contidos em um sistema. Deve-se considerar que essa distribuição não é totalmente adequada à leitura em braille, cabendo ao transcritor a redefinição da quantidade de compassos em cada seção, a partir de uma análise estrutural da peça a ser transcrita.

Caso se opte pela mudança de formato de transcrição, esta deve ser realizada inteiramente no software *Braille Music Editor*.

Em terceiro lugar, nota-se que, na decodificação em braille, os compassos não se apresentam adequadamente alinhados. O transcritor necessita alinhá-los corretamente, visando facilitar a apreensão da partitura em braille. Além disso, alguns símbolos da musicografia braille não podem ser apresentados em linhas separadas, o que ocorre no arquivo gerado automaticamente pelo *Braille Music Editor*. Assim, o profissional que atua na transcrição da partitura deve analisar todos os símbolos nela contidos e dispô-los corretamente, segundo as normas de aplicação a eles correspondente.

Deve-se destacar que essa constitui uma fase unicamente concebida para a transcrição de partituras, não havendo uma etapa correspondente a ela, no caso de transcrição de textos. Por isso, não se pode encontrar nenhuma equivalência dessa fase nas “normas técnicas” anteriormente citadas.

5.1.5 Revisão das obras

Após a transcrição de uma peça para o braille, por parte de um profissional vidente, esse trabalho é submetido a uma revisão.

As *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille* recomendam que a atuação de um profissional cego é imprescindível no processo de transcrição de qualquer obra em braille. Por ter proficiência em leitura tátil, ninguém melhor do que ele pode avaliar a eficácia do modo pelo qual uma obra foi transcrita. No caso da Música, é importante que esse profissional tenha muita fluência em utilização do sistema braille, amplo domínio da musicografia, bem como um vasto conhecimento teórico-musical. E também que haja pelo menos dois níveis de revisão.

Em uma primeira etapa, o revisor e o transcritor se reúnem, para confrontar as versões em braille e em tinta. No caso de partituras, é essencial que, nessa fase, o transcritor descreva minuciosamente ao revisor o aspecto estrutural da partitura, bem como suas características peculiares. Assim, o profissional cego poderá opinar sobre a adaptação dessa obra ao braille.

Em um segundo momento, é sugerido que o revisor leia a obra em braille na ausência do transcritor, para conhecê-la em profundidade e poder fazer considerações mais particulares.

5.1.6 Impressão das obras

Tais como os textos transcritos, as partituras podem também ser impressas em braille, mediante a utilização de programas que estabeleçam uma interface entre o computador e as impressoras. No caso das partituras transcritas digitalmente, é realizada a conversão do arquivo para formato texto, composto pelos caracteres constituintes da partitura.

As *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille* recomendam o uso de papel com gramatura 120, próprio para impressão em braille. As dimensões das folhas em que a obra for impressa pode ser um elemento facilitador da disposição das informações nela contida.

Quanto às medidas: “A diretoria da unidade de produção braille deve definir, com base em pareceres de professores e de técnicos, as medidas dos livros a serem impressos, de acordo com os usuários a que se destinam”. (BRASIL.MEC/SEESP, 2004, p.23) No caso de partituras, é recomendável que as dimensões da impressão atendam às especificidades da obra musical em questão, sobretudo no que se refere ao formato de transcrição. É importante considerar que, as obras transcritas para o braille, devem conter todas as informações extramusicais presentes no original em tinta, tais como: editora, número da edição, ficha catalográfica, etc.

Além disso, os nomes dos transcritores, dos revisores e da unidade de produção braille devem constar da obra transcrita, bem como a data de finalização do trabalho.

5.1.7 Representação gráfica do processo de transcrição de partituras

Nota-se que as etapas acima descritas não são estanques, uma vez que o processo de transcrição das obras é dinâmico e complexo. O fluxograma abaixo consiste em uma representação aproximada e esquemática das etapas, em conjunto. (Fig. .65).

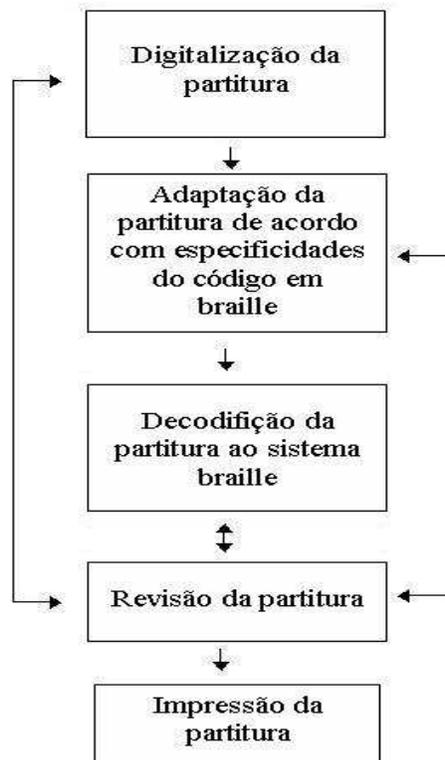


Figura 65: Fluxograma referente às etapas de transcrição de partituras para o braille.

De acordo com o que é apresentado nesse fluxograma, observa-se que essas etapas ocorrem de maneira associada, de forma que elas se sobreponham umas às outras.

Uma vez que uma dada obra passa pela fase de adaptação, ela poderá voltar a ser digitalizada, conforme as adequações que convierem à sua transcrição. Assim também, após a revisão de uma obra, novas adaptações podem ser necessárias.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A caracterização da musicografia braille e dos desafios a serem enfrentados por seus aprendizes abre caminhos para uma discussão sobre a existência de três “personagens” principais, envolvidos no processo de ensino e difusão desse código: o educador proveniente do ensino de música regular, o especialista em musicografia braille e o estudante de música com deficiência visual.

Quando se fala em educador musical, pensa-se no professor de Música “genérico”, ou seja, aquele que comumente sai de conservatórios e universidades de Música, rumo à docência e não daquela pessoa especializada em lecionar para os cegos.

É fato que, grande parte desses educadores musicais, ao se depararem com um aluno cego, desconhecem os meios pelos quais esse estudante pode se apropriar da leitura e escrita musical. Assim, a busca por informações sobre o ensino da musicografia braille é imprescindível e, sem dúvida, trata-se de uma tarefa árdua, visto que atualmente (e sobretudo no Brasil), há uma grande escassez de profissionais e instituições que difundam esse sistema de escrita e leitura musical.

Apesar dessa dificuldade, o professor precisa ser consciente de seu papel junto a seu aluno com deficiência visual. Antes de tudo, ele é um educador musical, assim como o é para seus demais alunos. Sua responsabilidade é a de prover as condições para que o estudante que lhe foi confiado venha a ter uma formação musical consistente. Logo, ainda que o professor desconheça o código musical em braille, ele tem o papel de ensinar os fundamentos da Música, com base em sua formação profissional. Ele pode ensinar a técnica de um instrumento, bem como os conceitos relativos à Teoria Musical, à Harmonia, à História da Música, a aspectos estilísticos das obras, etc. Esses conhecimentos de que o professor dispõe subsidiarão o aprendizado da musicografia braille por parte de seu aluno.

Pode-se supor que o professor de Música não precise saber ler e escrever partituras em braille para lecionar a um aluno cego. Mas ele necessita, certamente, entender

os mecanismos desse sistema de grafia, para compreender os desafios a serem enfrentados pelo estudante.

Ao propor o estudo de uma peça, é importante que o professor saiba a dimensão da tarefa que o aluno realizará ao lê-la em braille. Se, por exemplo, a peça for constituída por muitos acordes, é importante que o professor saiba que, em braille, eles são escritos por meio de sinais de intervalo e, assim, ele pode acompanhar a forma como o aluno os assimila.

A leitura da obra pode ser complementada pelo estudo mais detalhado dos intervalos e, de acordo com as necessidades do aluno, o professor pode criar atividades que envolvam, por exemplo, classificação e reconhecimento de intervalos em diferentes tonalidades, leitura de acordes escritos de modo ascendente ou descendente, etc.

Se na peça proposta houver trechos polifônicos, é importante que o professor reconheça que, em braille, a leitura de vozes simultâneas consiste em um grande desafio, devido à horizontalidade da escrita, e ainda, saiba que há diferentes representações indicativas de polifonia (pelo “em-acorde” total, e pelo sinal “em-acorde parcial”).

Se, na peça dada, houver muitas repetições de agrupamentos dentro de cada compasso, o estudo poderá se centrar na constituição de compassos a partir da fórmula de compasso da peça. Para compreender adequadamente as repetições, o aluno precisa saber completar um compasso, de acordo com sua fórmula, e esse requisito pode ser trabalhado pelo professor.

Em suma, o educador musical necessita compreender os mecanismos de leitura em braille, para ajudar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias à leitura de cada peça.

No presente trabalho, como já detalhado no estudo de casos, foram coletados dados a partir do acompanhamento de um caso em que um professor do ensino regular pôde estabelecer contato com os fundamentos da musicografia braille. O professor em questão teve a oportunidade de conhecer formas bastante específicas de representação musical,

assimilando estes princípios de um modo relativamente aprofundado. Como participante deste estudo, ele estabeleceu este contato em um longo tempo de trabalho, que abrangeu muitas horas de dedicação.

Infelizmente, não há programas de capacitação que permitam aos educadores musicais este nível de exposição ao conhecimento relacionado à musicografia braille. Por isso, eles não têm a mesma oportunidade de se aprofundarem, tanto quanto ocorreu neste caso estudado. Embora este contato com o código represente uma condição ideal, a falta de dele não impede que um professor de música do ensino regular leciona a um aluno com deficiência visual. Considera-se que o principal papel do professor seja o de, em última análise, emancipar o aluno, para que ele, por si mesmo, busque os caminhos de sua alfabetização musical. Discorre Rancière (2002) sobre essa emancipação, como uma atitude que antecede a aprendizagem e que pressupõe uma total confiança na inteligência e no potencial do aprendiz. O autor contrapõe a atuação do “mestre explicador” e a do “mestre ignorante”. O primeiro, é aquele que sabe, de antemão, um conteúdo e apenas o transmite aos alunos. Ele se julga sempre mais sábio que seus discípulos. O segundo, ensina aquilo que ignora, ou seja, ele apenas acompanha de perto a busca de seu aluno pelo conhecimento. Ele não fez essa “viagem rumo ao aprendizado” antes do aluno e, por isso, pode aprender junto com ele.

O professor de Música do ensino regular verdadeiramente desconhece o código musical em braille, mas isso não o impede de ser um mestre.

Dentre as “personagens” envolvidas nesse processo de ensino, pode-se também pensar na figura do “especialista”: aquele que realmente sabe ler e escrever música em braille e que tem uma ampla vivência acerca da aplicação desse código em diversos contextos musicais. Trata-se de um estudioso no campo da musicografia braille. Ele tem o papel de apoiar as atividades pedagógicas realizadas por professores e alunos em uma escola regular. Ele talvez atue como uma espécie de “consultor”, ou como alguém que conheça em profundidade as convenções da leitura e escrita, as atualizações do código e as várias formas de representação musicais possíveis, de acordo com as especificidades do sistema braille.

O “especialista” pode atuar também como um transcritor de partituras, compilando e organizando acervos musicais em braille. Ele, portanto, trabalha no sentido de difundir o código musical em braille, buscando otimizar os meios de produção de material para pessoas com deficiência visual.

Faz-se necessário considerar que, dadas as especificidades da musicografia braille, o processo de transcrição de partituras é complexo e requer do transcritor habilidades particulares.

O estudo aprofundado das normas contidas no *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* é um requisito imprescindível à atuação dos transcritores. Na presente pesquisa, o contato com esta normatização suscitou algumas reflexões pertinentes à aplicação dessa obra.

Tais reflexões dizem respeito, sobretudo, ao papel do transcritor de partituras. Por mais que atualmente existam ferramentas tecnológicas que permitam a conversão automática de músicas para o braille, os apontamentos desse Novo Manual vêm demonstrar a importância do transcritor, como alguém capaz de interpretar as informações musicais contidas na obra, a fim de adequá-las às especificidades do código braille.

Há um princípio que norteia todas as regras contidas no Manual. Segundo ele, os transcritores devem ser o mais fiéis que puderem à partitura original (impressa em tinta), respeitando as necessidades dos leitores cegos. De fato, a concretização desse princípio constitui um grande desafio, dada a complexidade da musicografia braille e dadas as diferenciações existentes entre esse código e a musicografia em tinta.

Estão contidos, no Manual, inúmeros casos que ilustram esse desafio, nos quais aponta-se que, muitas vezes, há várias soluções possíveis para a transcrição de um único trecho musical, cabendo, portanto, ao transcritor, a tarefa de tomar a decisão por aplicar a forma que lhe pareça mais adequada. Desse modo, nota-se que o profissional especializado em transcrição de partituras deve ser alguém dotado de um amplo conhecimento musical e de um vasto domínio das possibilidades de aplicação dos sinais em braille.

Ele necessita estar apto a utilizar adequadamente os símbolos braille dentro de cada contexto em que apareçam, evitando a criação de ambiguidades, bem como, a transcrição de informações musicais redundantes ou imprecisas. A título de exemplo, essa ideia pode ser fundamentada com base em algumas normas mencionadas no Manual.

Na escrita em tinta, há uma única forma de representação do sinal de ligadura, o qual é usado em diferentes circunstâncias. Em braille, porém, há quatro sinais distintos para se representar notas ligadas, em diferentes situações: ligadura de prolongamento, ligadura de fraseado, ligadura de expressão para notas isoladas e ligadura de expressão para acordes inteiros. Cada um desses símbolos deve ser utilizado corretamente de acordo com o contexto em que estejam inseridos.

Outro caso que requer a habilidade do transcritor diz respeito a trechos polifônicos. A horizontalidade do sistema braille demanda que os trechos escritos verticalmente em tinta sejam interpretados pelo transcritor e “adaptados” aos mecanismos de escrita do código em braille.

Na musicografia em relevo há também alguns sinais que não existem em tinta, como por exemplo, símbolos especiais indicativos de repetição. O transcritor, desse modo, necessita conhecer as possibilidades de suas aplicações em cada trecho musical.

Outra prática comumente utilizada na musicografia braille, inexistente no código em tinta, é a duplicação de símbolos que se repitam de modo consecutivo. Por exemplo: se várias notas consecutivas são precedidas por *staccato*, o sinal correspondente a essa articulação aparece, em braille, duplicado, antes apenas da primeira nota, e, aparece novamente, antes da última nota precedida por ele. Duplicações semelhantes aparecem na nos casos em que há representação de acordes, quando várias notas consecutivas sejam sucedidas por intervalos iguais.

Observa-se, portanto, que o uso inadequado de determinados símbolos ou a aplicação equivocada dessas normas pode resultar em erros de interpretação da partitura por parte do leitor.

O contato com o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* também suscitou diversas reflexões acerca do ensino musical para pessoas com deficiência visual, no que se refere, sobretudo, ao aprendizado de todas essas normas e resoluções por parte de um estudante cego. Ou seja, no contexto de uma escola de música regular, e tendo aulas com um professor não-especializado, como o aluno com deficiência visual pode se apropriar de todos os fundamentos da musicografia braille?

É importante ressaltar que o referido Manual não consiste em um material didático apropriado àqueles que desejam iniciar o aprendizado da musicografia braille. Ele contém todos os fundamentos relativos ao código, mas sua estrutura e organização se prestam melhor àqueles que já possuem um conhecimento acerca da musicografia, e desejam aprofundá-lo.

Infelizmente, esse Manual foi distribuído em diversas escolas e entidades especializadas, como se se tratasse de um material didático útil a quem quisesse aprender a notação musical em braille. Sabe-se, entretanto, que o aprendizado desse código requer um acompanhamento especializado, bem como uma metodologia apropriada aos alunos com deficiência visual e a seus respectivos professores.

Em conversas com estudantes cegos, que não dominam a leitura musical em braille, a autora dessa pesquisa ouviu diversos relatos segundo os quais o contato com o Manual não foi suficiente para propiciar o conhecimento do código. Inclusive, houve casos em que os alunos julgaram que a musicografia era muito complexa e, assim, desistiram de aprendê-la.

E é justamente nesse ponto que reside a problemática na qual se centra essa pesquisa, ou seja, trabalha-se no sentido de criar estratégias e mecanismos para tornar o ensino da musicografia braille viável e acessível.

Portanto, pode-se considerar que o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* foi utilizado como um importante embasamento para as discussões que norteiam este trabalho.

Não obstante à complexidade do processo de produção de partituras em braille e da compreensão das normas relativas ao código, há uma grande demanda pela transcrição de material por parte de alunos com deficiência visual.

Assim, a principal questão problematizada nesse campo se refere à formação de transcritores qualificados, que possam suprir tal demanda. Faz-se necessário que sejam implementados serviços de transcrição de partituras em instituições especializadas bem como em escolas de música.

Tais serviços devem fornecer recursos que possibilitam a otimização do trabalho e os tornem viáveis, tais como: softwares especificamente desenvolvidos para a transcrição de partituras, softwares com síntese de voz, scanner, impressora braille.

Nota-se também a necessidade de regulamentação do exercício da profissão denominada “transcrição de partituras em braille”. O transcritor de música deve ter uma habilitação para atuar profissionalmente, atendendo aos requisitos necessários para tanto.

Entende-se que é preciso que se implementem programas de formação os quais possam prover uma certificação a esses profissionais. A existência desses programas asseguraria que tais indivíduos estariam realmente qualificados a atuar como transcritores de musicografia braille.

A mesma certificação deveria ser provida aos revisores de obras transcritas. Assim, pessoas com deficiência visual, que tivessem pleno domínio do código, poderiam receber uma formação que as qualificassem para atuarem no processo de revisão de partituras.

A *Library of Congress* (EUA) possui um programa de treinamento e certificação a quem deseje atuar como transcritor. Há disponível *On-Line* o material por eles utilizado bem como a metodologia desse curso. Essa publicação de autoria de Garmo (2005) é dividida em três partes. Na primeira delas, o estudante se familiariza com os mecanismos básicos da musicografia braille e se torna apto a transcrever trechos que contenham apenas uma linha melódica. A segunda parte contém instruções referentes à

verticalidade e, após seu estudo, o aluno se torna capaz de transcrever partituras para teclado ou acompanhamento para música vocal (peças que contenham dois sistemas interligados, como por exemplo, mão direita e mão esquerda). A terceira parte contempla particularidades mais complexas da transcrição em braille e após seu estudo, o indivíduo se torna realmente qualificado para atuar profissionalmente.

Embora haja esse programa de certificação, oferecido pela *Library of Congress*, Garmo (2005) ressalta que o trabalho de transcrição de partituras é ainda reconhecido usualmente como um serviço voluntário, não havendo uma regulamentação para o exercício dessa profissão.

No Brasil, esse cenário __ espaços equipados para prover transcrição de partituras e uma diversidade de profissionais com qualificação e competência para isso__ ainda é uma utopia. Mas devem ser trilhados os caminhos que permitam a construção gradativa de tal cenário, em prol da educação musical de pessoas com deficiência visual, mediante o envolvimento da comunidade científica e de entidades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual.

Pode-se destacar, finalmente, a figura do próprio aluno, como alguém que é sujeito de seu próprio aprendizado. Suas atitudes frente à assimilação da musicografia braille são determinantes na constituição da dinâmica desse processo. Quanto mais ele estiver empenhado na busca por esse conhecimento, mais favoráveis serão as condições para que ele se aproprie dos fundamentos relativos ao código de leitura e escrita.

As atitudes dos alunos com deficiência visual que participaram dessa pesquisa foram determinantes no modo pelo qual eles assimilaram os fundamentos da musicografia. Estas atitudes, como já visto, não podem ser dissociadas do contexto em que estes alunos estão inseridos. No caso de G, destaca-se seu alto grau de motivação para o aprendizado, o que propiciou uma rápida aquisição dos conceitos por ele estudados. Havia, neste caso, uma limitação quanto à abrangência destes tópicos, visto que, em sua formação musical, G não havia tido contato prévio com aspectos relativos à Teoria e Estruturação Musical. Mas sua

atitude positiva fez com que, dentro do possível, ele se apropriasse do código musical, de um modo suficiente para que ele lesse as peças que fazem parte do seu cotidiano.

No caso W, também se verifica uma atitude positiva frente ao aprendizado, dada o seu empenho em estar presente no Laboratório de Acessibilidade, sempre que possível. Suas limitações se relacionam sobretudo à timidez e à conseguinte dificuldade de comunicação, que muitas vezes podem tê-lo impedido de expressar seus questionamentos.

Embora o código musical em braille seja universal, cada aluno possui seu modo peculiar de assimilá-lo e de aplicá-lo conforme o repertório musical a que está exposto. Dificilmente, uma pessoa com deficiência visual terá um completo domínio do código musical em braille, pois em geral ela está mais habituada às formas de representação mais típicas da escrita referente ao instrumento musical que estuda. Mas supõe-se que este fato também ocorra aos estudantes do código em tinta, pois eles também não são familiarizados a todas as formas de representações existentes.

Constata-se também que a notação musical (mesmo na escrita em tinta) constitui algo complexo, devido à variedade de formas de representação e à ampla gama do universo composicional. Há, por exemplo, representações especiais utilizadas em música contemporânea, que dificilmente encontram correspondência na notação em braille. Pode-se dizer que a musicografia braille, apesar de possuir seus princípios já consolidados, é um código que apresenta uma constante evolução e, desse modo, a construção de seus fundamentos consiste em um processo em desenvolvimento.

7 RESULTADOS

Os resultados decorrentes das atividades desenvolvidas ao longo do período em que se realizou esta pesquisa, serão, neste capítulo, traduzidos por meio do processo de elaboração de um áudio-documentário e por meio da implantação do acervo musical de obras em braille.

7.1 Musicografia braille: um retrato sonoro: criação e elaboração de um áudio-documentário (anexo 8)

7.1.1 Concepção

O universo da leitura e escrita musical em braille é permeado por sons. Uma partitura lida em braille, quando executada ao instrumento por um músico com deficiência visual, se converte em um resultado sonoro. Uma partitura, aliás, é tão somente a representação dos elementos sonoros que a constituem, e, assim, as informações recebidas através do tato são transformadas pelo próprio leitor em elementos auditivos. Embora a partitura contenha dados objetivamente apresentados, estes são executados de um modo subjetivo por aquele que dela se apropria. O som é, portanto, a finalidade de uma partitura.

Além disso, o processo de produção de obras em braille é constituído por uma diversidade de sons.

O som é um aspecto fundamental inerente às tecnologias assistivas utilizadas por pessoas com deficiência visual, pois eles consistem em referências que permitem a manipulação destas tecnologias. Cada um dos recursos utilizados (softwares leitores de tela, máquina de datilografia braille, *reglete*, impressora braille) têm sons característicos que fazem parte do cotidiano de trabalho das pessoas cegas.

O processo investigativo inerente a esta pesquisa esteve, portanto, pautado no som e, desse modo, julgou-se que um documentário sonoro seria uma forma pertinente para que fossem representados alguns de seus resultados.

O modo pelo qual o documentário foi construído reflete os pressupostos e as diretrizes adotados neste trabalho, e constitui uma concretização das atividades nele realizadas.

Seu processo de elaboração suscitou diversas reflexões e, por isso, sua criação, em si mesma, constituiu parte fundamental da pesquisa.

7.1.2 Elaboração

A ideia inicial a respeito da produção de um áudio-documentário surgiu a partir de um olhar sobre o material sonoro constitutivo desta pesquisa. A princípio, este material não foi produzido com a finalidade de se conceber este áudio-documentário. Transcorreu o processo inverso: após a realização de gravações, que a princípio serviriam apenas para auxiliar a escrita da tese, constatou-se a importância deste retrato sonoro como parte intrínseca da mesma.

O material era composto por entrevistas realizadas com os protagonistas dos casos estudados, por trechos dos encontros realizados com estes indivíduos e por sons de equipamentos, gravados durante a produção de obras em braille. Assim, esse material inspirou, então, a realização do áudio-documentário, como parte integrante da pesquisa.

E o que seria, exatamente, um áudio-documentário?

Para efeitos deste trabalho, um áudio-documentário consiste em uma produção de caráter artístico, concebida a partir do som, que prescindir da imagem para ser apreciada. Ele constitui assim um retrato sonoro de uma dada realidade, o qual tende a despertar no

ouvinte uma gama de pensamentos, sensações e emoções, que são confrontados com suas próprias crenças e valores.

Pressupõe-se que o som confere ao espectador a possibilidade de imaginar, a seu modo, os diversos elementos que lhes chegam à mente através da audição.

Considera-se também que um áudio-documentário contempla o conceito de acessibilidade pois todas as pessoas, sendo ou não dotadas de visão, podem ter acesso ao mesmo material, em igualdade de condições sensoriais.

Com relação ao áudio-documentário referente a esta tese, inicialmente, foi elaborado um roteiro, contendo os tópicos a serem nele abordados. Foi criada uma elocução, a ser narrada pela própria autora do trabalho, referente ao conteúdo proposto para o mesmo. Assim, estabeleceu-se a inserção dos seguintes tópicos:

- O processo de produção de uma partitura em braille;
- A diversidade de tecnologias utilizadas na escrita braille;
- O processo de leitura e memorização de uma obra musical em braille;
- As concepções de alunos com deficiência visual e de educadores musicais sobre a Educação Musical voltada a pessoas cegas.
- Trilhas sonoras ilustrativas dos elementos abordados no documentário.

7.1.3 Execução

Em uma primeira fase, a autora do trabalho buscou ferramentas que possibilitassem a ela a confecção do documentário de forma totalmente autônoma.

Assim, a elocução elaborada foi redigida e impressa em braille, para ser lida durante o processo de gravação.

A primeira versão do trabalho foi gravada utilizando-se um recurso totalmente acessível a pessoas com deficiência visual: o gravador de som 2.3, aplicativo pertencente ao sistema Dosvox.

O material sonoro previamente gravado (entrevistas, trechos de aulas, sons dos equipamentos braille) foi editado e disposto em uma sequência intencionalmente elaborada e entremeada com a elocução.

Surgiu assim uma versão experimental deste áudio-documentário, a qual constituiu seu alicerce. É importante destacar que, embora esta versão tenha ficado bastante rudimentar, ela é dotada de algum valor, pois pôde ser realizada com total autonomia pela autora do trabalho.

Em uma segunda fase, o material foi levado a um estúdio de gravação, (Estúdio Vitrola Digital), onde pôde ser totalmente retrabalhado. As falas da elocução foram todas regravadas, e o material sonoro passou por um novo processo de edição. Novos elementos musicais foram adicionados e sobrepostos ao material sonoro existente, o que deu um “colorido” diferenciado ao trabalho.

7.2 Implantação do acervo musical de partituras em braille (anexo 9)

O acervo de partituras produzidas com o auxílio de ferramentas tecnológicas especializadas constitui também um importante resultado desta pesquisa. Optou-se por privilegiar obras pertencentes ao repertório brasileiro, o que confere um caráter inédito ao trabalho. O interesse desta investigação recai sobretudo nos meios e recursos para a produção e armazenamento das partituras, e assim, a quantidade de peças produzidas adquire menor importância. Deve-se ressaltar que esse acervo poderá ser constantemente

ampliado, havendo atualizações de obras compatíveis com as demandas dos leitores com deficiência visual.

8 QUESTIONAMENTOS CONCLUSIVOS

Mais relevante do que fornecer respostas prontas e corretas, é partir das perguntas pertinentes e adequadas. Por isso, optou-se por abordar os principais aspectos referentes ao aprendizado da musicografia braille, nessa seção, sob a forma de perguntas e respostas.

Supõe-se que este seja um meio objetivo para que se tome contato com os desafios inerentes a este processo. Além disso, esta opção leva o leitor a concluir que as perguntas apresentadas são questionamentos abertos, para os quais não existem respostas fechadas, havendo sempre a possibilidade da formulação de novas soluções.

As reflexões aqui colocadas são fruto deste processo de pesquisa, e resultam do trabalho realizado a partir dos casos estudados.

Assim, as questões que, no primeiro capítulo aparecem sob a forma de perguntas, serão agora retrabalhadas, acrescentando-se a elas algumas reflexões e conclusões plausíveis a este trabalho.

1) Em braille, todos os valores rítmicos derivam das colcheias, as quais constituem os sinais básicos das notas musicais. Por isso, inicialmente, o estudante aprende as notas em colcheias e, posteriormente, estabelece contato com as outras figuras. Quais implicações têm esse fato ao processo pedagógico?

Aos leitores do código musical em tinta, não é convencional que o estudo da leitura rítmica se inicie pelas colcheias. Inicialmente, são a eles apresentadas semibreves, mínimas e semínimas. Além de representar um diferencial do aprendizado da musicografia braille, isso pode ser visto como um fator de complexidade do código. Entretanto, é importante considerar que a proporção entre semibreves e mínimas é idêntica à proporção

entre semínimas e colcheias. Desse modo, ao iniciar o estudo rítmico pelas colcheias, o aluno se familiariza mais precocemente com o valor relativo das figuras.

A representação das notas em colcheias, em braille, é também utilizada quando se deseja mencionar apenas a altura das notas, sem a intenção rítmica associada. Desse modo, ao músico com deficiência visual, essas notas constituem os sinais básicos com os quais se representam as alturas dos sons.

2) Solfejos e ditados rítmicos fazem parte do aprendizado dos valores musicais e contribuem para o desenvolvimento da Percepção Musical. Mas na leitura braille, o músico se ocupa das duas mãos e tem maior dificuldade para solfejar um trecho à primeira vista. Ao escrever um trecho ditado, ele pode apenas escrever notas subsequentes, não sendo possível o registro das notas que vão sendo gradualmente compreendidas. Quais exercícios podem ser criados ou desenvolvidos tendo em vista essas particularidades do código em braille?

Os mecanismos da leitura e escrita musical em braille requerem o desenvolvimento de novas estratégias de treinamento em Percepção Musical, as quais inclusive podem ser utilizadas por estudantes videntes. Em relação aos solfejos, consideram-se particularmente interessantes aqueles exercícios que, dada a sua estrutura lógica, permitem a memorização por parte do aluno. Isto ocorre pois a memorização é um elemento intrínseco à leitura braille e, desse modo, tais exercícios auxiliam o aluno a desenvolver essas habilidades. Solfejos, sobretudo polifônicos, a serem lidos à primeira vista, constituem um exercício complexo ao leitor com deficiência visual e, na verdade, pouco eficazes em relação ao aprendizado.

Em relação aos ditados rítmicos, deve-se notar que a linearidade da escrita braille requer a aplicação de ditados menos extensos e mais restritos a determinadas células rítmicas.

3) Como o professor pode facilitar a apreensão do conceito de intervalos, logo no início da formação musical do aluno?

A compreensão dos intervalos e o reconhecimento dos mesmos é parte intrínseca da leitura de uma partitura em braille. Por isso, assim que o aluno já está familiarizado com a representação das notas, ele precisa estabelecer contato com a identificação dos mesmos. Para tanto, recomenda-se que lhe sejam apresentados os intervalos melódicos e harmônicos, (esses últimos representados por seus respectivos sinais). Convém que o aluno seja capaz de realizar a contagem de intervalos ascendentes e descendentes, de modo tão fluente quanto possível, pois a assimilação de uma peça requer tanto a aplicação das regras para uso dos sinais de oitava, quanto à leitura precisa de acordes e notas simultâneas.

4) Que estratégias minimizariam os erros de aplicação das regras de sinais de oitavas, sobretudo no que diz respeito à aplicação cumulativa dessas normas ao longo de cada peça?

Dado o caráter cumulativo destas regras, esses erros são muito frequentes, inclusive por parte de leitores com bastante fluência. É importante que o músico sempre revise a leitura de uma peça em braille, a fim de averiguar a ocorrência desses erros. A musicalidade e a habilidade de reconhecer contornos melódicos também podem contribuir para uma aplicação eficiente dessas regras. Uma vez que o músico está habituado a analisar as peças por ele lidas, em relação às linhas melódicas e ao fraseado, será menos provável que ele cometa equívocos em relação às oitavas a que pertencem as notas. Portanto, a aquisição de conceitos ligados à Análise Musical é particularmente relevante e recomenda-se que esses sejam introduzidos gradativamente, desde o início do aprendizado.

5) Quais características de uma linha melódica determinariam o nível de dificuldade de sua leitura em braille? Como a determinação desses níveis pode auxiliar na elaboração de obras didáticas?

A natureza das relações intervalares entre as notas é o fator determinante deste nível de dificuldade. Linhas melódicas constituídas por graus conjuntos ou também por intervalos de terças são lidas mais facilmente, pois existe uma proximidade entre suas notas, quer haja mudanças de oitava, quer as notas estejam em uma mesma oitava. Melodias com intervalos maiores do que sextas, ou com saltos, também são facilmente assimiladas, pois neste caso, todas as notas possuem indicação de oitava. As dificuldades tornam-se maiores em trechos em que predominam quartas e quintas, pois o leitor necessita pensar nas mudanças de oitavas que ocorrem. A leitura mais complexa ocorre em casos nos quais os intervalos aparecem mesclados, pois nessas ocasiões o aluno necessita aplicar dois raciocínios simultaneamente: um para a leitura de segundas, terças, sextas e sétimas ou maiores extensões e outro para a leitura de quartas e quintas.

Esses níveis acima citados podem orientar a metodologia de ensino e contribuir para o aprendizado efetivo destas regras. Entretanto, nota-se que, na prática, é muito difícil estabelecer essas gradações em relação às melodias com as quais o aluno tem contato. Visando à compreensão das regras, quadros comparativos contendo intervalos melódicos podem ser um valioso instrumento pedagógico. Porém, ainda que o aluno realize o aprendizado formal dessas regras, ele ocorre intuitivamente e depende de tempo para que o aluno adquira experiência e maturidade na leitura das peças.

6) A assimilação e aplicação das regras referentes aos sinais de oitava faz com que o aluno adquira uma maior compreensão acerca dos aspectos melódicos de uma partitura? Isso contribui para sua proficiência no que diz respeito à Percepção Melódica?

A aquisição de fluência na leitura braille passa por um longo tempo de “treinamento”, que inclui contato com peças de repertórios e gêneros variados. Após muitos anos de familiaridade com a leitura, o músico aplica as regras de sinais de oitava quase

automaticamente. Essa aplicação automática se deve à própria habilidade de analisar os contornos melódicos das obras que lê. Portanto, pode-se dizer que a proficiência em Percepção e Análise musical leva a uma melhor aplicação das regras de sinais de oitava e, por outro lado, a eficiência nesta aplicação leva a um aprimoramento no que se refere à aquisição desta proficiência.

7) Quais estratégias facilitam a memorização dos sinais de intervalos constitutivos de acordes, e a consequente aplicação adequada dos mesmos?

Pressupõe-se que o contato simultâneo com todos os sinais não seja produtivo. Recomenda-se um contato inicial com terças e quintas (que constituem tríades) e, quando o aluno houver memorizado esses sinais, estabelece-se contato com quartas e sextas (que constituem inversões dos acordes). Os intervalos de segunda e sétima são os últimos a serem introduzidos. Nota-se que não deve haver uma rigidez em relação a essa ordem, elas são apenas recomendações que ajudam na memorização desses sinais e na contextualização deles em relação à estrutura das peças.

8) Como os conceitos de harmonia podem ser gradativamente introduzidos, ao longo do processo de aprendizagem da leitura?

O aprendizado da harmonia não deve estar dissociado da prática musical. Logo nos primeiros contatos com melodias acompanhadas, é importante que o aluno leia os acordes de modo contextualizado, caracterizando-os quanto à sua natureza (maior, menor, diminuto e aumentado), e quanto à sua função harmônica (tônica, dominante e subdominante). As noções auditivas de tensão e repouso auxiliam na compreensão desse aspecto funcional dos acordes. Além disso, a abordagem de acordes e cadências em diferentes tonalidades contribui para o aprofundamento destas noções por parte do aluno e consolidam em sua mente a base do sistema tonal.

Observa-se que estes tópicos acima citados também são importantes no aprendizado da leitura musical em tinta. Entretanto, dada a natureza da musicografia braille, eles se tornam imprescindíveis ao aprendizado musical por parte dos cegos e são parte intrínseca desse processo.

9) Como os sinais acessórios podem ser introduzidos em obra didático-musicais?

Uma vez que os caracteres usados para representar sinais acessórios são os mesmos utilizados na representação de sinais essenciais, cabe ao aluno aprender a estabelecer uma hierarquia entre os sinais por ele lidos. Inicialmente, é comum, por exemplo, o músico confundir um sinal de dedilhado com um sinal de oitava, ou uma letra indicativa de dinâmica com uma nota musical. Por isso, supõe-se que estes sinais sejam introduzidos gradativamente em materiais didáticos, até que o aluno já possua maturidade para realizar uma leitura seletiva da peça.

Nota-se que, em tinta, esse processo não é tão relevante, visto que estes sinais são qualitativamente diferentes dos sinais essenciais, e, por isso, são facilmente identificados.

10) Quais estratégias ou exercícios contribuem para a aquisição da habilidade de contextualização dos sinais?

Para a aquisição de fluência na leitura destes sinais, podem ser elaborados exercícios contendo apenas uma categoria de sinais, como por exemplo: notas com dedilhado, ou notas com ligaduras, ou notas com dinâmica, etc. Posteriormente, pode-se mesclar esses sinais para que eles sejam lidos em conjunto e interpretados conforme o contexto em que aparecem.

11) Como o conhecimento de aspectos estilísticos da peça a ser lida, contribui para que o aluno possa antecipar ou prever os sinais seguintes, sobretudo em casos de símbolos compostos?

Embora por meio do tato o aluno leia caractere por caractere, ele necessita aprender a reconhecer mais de um símbolo simultaneamente, sabendo identificá-los dentro de contextos específicos. A formação de padrões de caracteres é uma aquisição importante na proficiência em leitura musical em braille. O contato permanente com partituras leva o músico a criar representações mentais das mesmas, e a consolidar estes padrões. Quanto mais o aluno estiver familiarizado ao repertório que estuda, maior será sua habilidade de realizar uma leitura mais global e fluente das peças. Por isso, a audição constante de peças ligadas a estilos heterogêneos auxilia, indiretamente, no aprendizado da leitura.

12) Edições que oferecem menos indicações de dinâmica, dedilhado, etc, são lidas em braille mais facilmente. Como o professor pode auxiliar o aluno a escolher a edição de uma peça, tendo em vista essa particularidade?

Faz-se necessário que o professor leve em consideração este critério na escolha de uma edição a ser transcrita para o braille. Os transcritores também necessitam realizar uma escolha acertada em relação à edição a transcrever, sobretudo em casos de obras didáticas. Uma partitura com muitas informações é passível de ter uma leitura muito complexa, havendo, inclusive, o risco de ser criada uma ambiguidade entre os sinais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas considerações referentes a este estudo serão feitas mediante à tentativa de se responder uma questão essencial.

Quais princípios fundamentam uma Educação Musical verdadeiramente inclusiva? O que de fato ela constitui?

Antes de se caracterizar especificamente a educação musical inclusiva, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a Inclusão Educacional, de uma forma mais genérica.

Essa temática tem sido constantemente problematizada, dada a sua presença nos Parâmetros Curriculares Brasileiros vigentes e dadas as suas implicações ao contexto escolar. Não apenas em escolas de música, mas também em escolas regulares, (do Ensino Fundamental até o Superior), os professores têm se deparado com a presença da diversidade em sala-de-aula. Com efeito, a inclusão, do ponto de vista conceitual, não se refere apenas à inserção das pessoas com deficiência na escola, mas sim, a uma educação voltada para todos, independentemente da condição apresentada pelos educandos. Para que a inclusão se torne efetiva, não basta que, na escola, haja estudantes com diferentes características individuais. A inclusão efetiva pressupõe um ato deliberado e responsável, por meio do qual a escola garanta condições para que todos os alunos aprendam, havendo uma igualdade de acesso ao conhecimento por ela oferecido. Embora exista, no Brasil, uma legislação que versa sobre práticas educacionais inclusivas, considera-se que, para a efetivação deste processo, tais leis não sejam tão determinantes quanto a transposição de barreiras atitudinais, ainda muito presentes neste contexto.

Muitas vezes, os professores se veem paralisados e impotentes diante da diversidade que se lhes apresenta no cotidiano. Entretanto, a inclusão escolar efetiva

pressupõe que os professores considerem as diferenças individuais como um elemento positivo e facilitador das práticas pedagógicas por eles adotadas. Desse modo, sob a perspectiva da inclusão, a diversidade entre os estudantes não impede nem atrapalha o andamento das aulas, mas, ao contrário, contribui para o enriquecimento delas.

Considera-se que a Educação Musical constitui um campo privilegiado à efetivação das práticas subjacentes à inclusão. As diferenças individuais se manifestam na pluralidade de conhecimentos e atividades desenvolvidas no campo da Música, tanto no contexto da performance quanto na área de processos criativos. O campo da música é constituído por uma variada gama de saberes e práticas, que caracterizam sua diversidade.

A riqueza dessa multiplicidade de expressões musicais favorece o fortalecimento de concepções ligadas à inclusão, cujos princípios pressupõe a garantia de acesso igualitário por parte de todos os indivíduos a uma determinada área. Aponta-se, então, para um paradigma de ensino musical que contemple a diversidade e as diferenças individuais e que seja contrário a toda forma de discriminação ou segregação.

Deve-se atentar inclusive a modos sutis de discriminação, que, por um olhar mais superficial, são equivocadamente considerados como práticas inclusivas. Nota-se, por exemplo, a existência de projetos educacionais específicos para pessoas com deficiências, que, justamente por serem específicos, carregam consigo um caráter discriminatório.

Portanto, uma verdadeira educação musical inclusiva só se torna realidade quando se pensa na plena inserção de todas as pessoas (com ou sem deficiências) a um ensino musical comum, capaz de contemplar as necessidades de quaisquer indivíduos.

Todos os pressupostos abordados neste trabalho, acerca do ensino e da difusão da musicografia braille, estão a serviço desta concepção favorável ao surgimento de contextos inclusivos. Assim, as especificidades do código musical em braille e as particularidades de seu aprendizado não devem justificar a formação de ambientes educacionais segregados, específicos para pessoas com deficiência visual.

Contrariamente, dos princípios que norteiam este trabalho decorrem esforços para a implementação de iniciativas que propiciem a inserção dessas pessoas ao ensino de música regular, o qual esteja suficientemente equipado com as ferramentas de que elas necessitam ao aprendizado.

Os dados coletados neste estudo provêm de diferentes fontes de informação: o contato com instituições por meio de visitas técnicas, a criação de uma *homepage* com recursos interativos, o acompanhamento sistemático de casos e a prática de transcrição de partituras. Torna-se possível, então, estabelecer uma inter-relação entre as informações provenientes destas diferentes fontes.

O estudo sistemático de três casos distintos demonstra a diversidade de estratégias pelas quais os fundamentos da musicografia braille podem ser transmitidos, de acordo com as demandas particulares dos alunos que se apropriam desse código. Há também uma pluralidade de concepções trazidas por estudantes e professores acerca do ensino musical, bem como uma variedade de formas como os indivíduos se relacionam com a deficiência visual.

Esses diferentes olhares podem ser constatados a partir da apreciação das opiniões livremente expressas no criado dentro da *homepage* relativa a essa pesquisa. Embora variados, esses pontos de vista convergem para a necessidade do rompimento de barreiras atitudinais e para o surgimento de programas de capacitação nesta área. As visitas técnicas realizadas apontam para a diversidade de contextos institucionais em que a musicografia braille pode ser difundida. Tais instituições têm o papel de prover um atendimento especializado, sobretudo no tocante à produção de material em braille e à disponibilidade de ferramentas tecnológicas específicas, visando à inserção de pessoas cegas ao ensino regular.

Faz-se necessário ressaltar que o caráter inclusivo deste estudo o torna mais abrangente e amplia sua relevância, fazendo com que ele seja aplicável não apenas ao universo estritamente ligado a pessoas com deficiência visual mas também a toda problemática relacionada à Educação Musical.

O modo peculiar como as pessoas cegas se apropriam de conhecimentos musicais suscita reflexões sobre as práticas que norteiam o ensino da música, em geral.

É interessante notar, por exemplo, que, embora a música seja apreendida através da audição, muitas vezes ela é ensinada a partir de uma referência visual. Para os que enxergam, a visão é um órgão sensorial predominante. Grande parte das informações que provém do ambiente, chegam-lhes por meio dos olhos. Parece então natural que aspectos ligados à percepção visual estejam também presentes no ensino da música.

Tomando-se o caso do ensino de disciplinas teóricas, como Harmonia, Contraponto e Análise Musical, constata-se o hábito de serem demonstrados conceitos musicais apenas a partir da representação gráfica de uma determinada obra.

Os alunos acostumam-se a ver a partitura, e aprendem a analisá-la apenas por seu aspecto visual, identificando as funções harmônicas dos acordes, compreendendo trechos modulatórios, etc.

Não se coloca em questionamento a eficácia desta prática. É, sem dúvida, importante que os músicos se familiarizem com a leitura fluente de uma partitura, para estarem habilitados a analisá-la de modo eficiente.

O questionamento aqui colocado recai sobre o modo pelo qual estudantes são muitas vezes treinados a considerar a música a partir de um referencial predominantemente visual. Eles são capazes de olhar uma partitura e a analisarem harmonicamente mas, muitas vezes, não podem realizar este procedimento apenas pela audição da peça.

As reflexões sobre o código musical em braille representam então um convite para que educadores e alunos compreendam a música a partir de um olhar auditivo.

Por fim, é importante considerar que a temática relativa ao ensino e à difusão do código musical em braille consiste em um campo ainda muito recente no contexto científico e acadêmico. Em função dessa escassez de pesquisas prévias, este tema foi abordado, no presente estudo, a partir de um “recorte” bastante abrangente, sendo aqui

problematizados aspectos referentes a práticas pedagógicas como também referentes à produção de material em braille.

À medida que haja maiores avanços do conhecimento relativo a esse campo de pesquisa, presume-se que possam surgir novas investigações cujo enfoque seja mais específico e voltado mais diretamente a um determinado tópico. A inserção deste tema no âmbito acadêmico representa também a possibilidade da criação de uma rede de trabalho, composta tanto por profissionais ligados à área da deficiência visual, quanto por pesquisadores provenientes das áreas de conhecimento ligadas à Música. Desse modo, a notação musical em braille deixaria de ser um objeto de estudo estritamente vinculado ao universo das pessoas com deficiência visual, para se tornar parte integrante dos programas de formação musical oferecidos por escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

- BEETHOVEN, L.V. **Nona sinfonia**. 1 partitura. Piano. Disponível em: <http://www.cifras.com.br/partituras/beethoven/> acesso em: 21 jan. 2010
- BELARMINO, J. Braille e semiótica: um diálogo relevante. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, BOCC**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1023 Acesso em: 10 dez. 2009.
- BONILHA, F.F.G. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BOYER, A. S. Rehearsal and recognition of braille music melodies by skilled and less skilled braille decoders. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 91, 593-5, nov./dec. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Normas técnicas para a produção de textos em braille**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/textosbraile.pdf> Acesso em: 22 out. 2009.
- CARIJÓ, F.H.; ALMEIDA, M.C.; KASTRUP, V. Redirecionamento visuotátil da atenção em pessoas com deficiência visual tardia. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.14, n.39, 3-9, abr. 2008. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2008_Artigo_1.doc Acesso em: 8 dez. 2009.
- DEBUSSY, C. **Clair de Lune**. Disponível em: <http://www.rowy.net/partituras.html> Acesso em: 10 abr. 2009.
- GARMO, M. T. **Introduction to Braille Music transcription**. 2nd.ed. Washington, DC.: National Library Service for the Blind and Physically Handicapped/The Library of Congress, 2005. Disponível em: <http://www.loc.gov/nls/music/index.html>. Acesso em: 21 jan. 2008.
- GRIFIN, H.C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2006.
- HAMILTON, R.H; PASCUAL-LEONE, A.; SCHLAUG, G. Absolute pitch in blind musicians. **NeuroReport**, Boston, v.15, 2004.
- KROLICK, B. (Comp.) **Novo manual internacional de musicografia braille**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103365. Acesso em: 21 out. 2009.

LEVITIN, D.J. Em busca da mente musical. In: ILARI, B.S. (Org.) **Em busca da mente musical** : ensaios sobre os processos cognitivos em música : da percepção à produção. Curitiba : Ed. da UFPR, 2006. p.23-44.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOZART, W. A. **Minueto**. Disponível em:
[http://www.greatscores.com/pt/p/song/songname/Minuet_In_F_Major_\(K2\)/sheetmusic/1001997](http://www.greatscores.com/pt/p/song/songname/Minuet_In_F_Major_(K2)/sheetmusic/1001997) Acesso em: 21 jun. 2009.

NICOLAIEWSKY, C.A., CORREA, J. O aprendizado da escrita em braille: estabelecendo limites entre as palavras. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.41, n.14, 2008. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10162> Acesso em: 10 dez. 2009.

NOBRE, M. **Nazarethiana**. 1 partitura. Piano. São Paulo: Ricordi Brasileira/Irmãos Vitale, 1971.

OLIVEIRA, J.V.G. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

PIECK, Stephanie. **Attitude and aptitude**: Preparing blind students for success. Disponível em: < <http://www.menvi.org>.acesso>. Acesso em: 29 de maio de 2008.

PRING, L. Touch and go: learning to read Braille. **Reading Research Quarterly**, v. 29, n. 1, 67-74, jan./ feb./ mar.1994.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial)

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.28, n.75, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2009.

SÁ, E.D. **A insustentável leveza do braille**. Palestra proferida no I Simpósio sobre o sistema braille, Salvador, 14 set. 2001. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/leveza.htm>. Acesso em: 13 jun. 2007.

SACKS, O. Um mundo auditivo: a música e a cegueira. In: _____ . **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 2007. p. 161 – 165.

SCHUMANN, R. Coral. In: _____ . **Álbum para a juventude**. Op. 68. 1 Partitura. Piano. São Paulo: Ricordi Brasileira, s.d.

SILVA, J.F. **O braille e a musicografia**: origens, evolução e actualidade. Trabalho apresentado no Seminário: Acessibilidades: o que temos e o que queremos. Covilhã, 20 out. 2003 . Disponível em: <http://www.lerparaver.com/node/208> Acesso em: 13 jun. 2007.

SILVA NETO, J.F. (Comp.) Do barroco ao contemporâneo. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1988. [Publicação em braille].

TOLEDO, Z.L. **Sinais musicográficos em relevo**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2002. (FDNC, 230)

TOMÉ, D. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.11, n.36, 2007. Disponível em: tp://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2007_Artigo_1.doc. Acesso em: 8 dez. 2009.

TOQUE teclado 1. São Paulo: Daise Publicações Musicais, s.d.

VAN DE VELDE, E. O cuco. In: _____ . Método Rosa. São Paulo: Casa Manon, s.d. p.25. (Primeiro ano de piano, nova edição).

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista realizada com o coordenador do projeto de ensino de musicografia braille da instituição AVIDA

FABIANA: Eu queria que você contasse desse projeto que foi contemplado, pelo que vi no site, foi contemplado por uma fundação internacional...

ENTREVISTADO: Exatamente.

FABIANA: Como é que surgiu essa ideia de fazer o convênio com a instituição?

ENTREVISTADO: Então, na verdade, quando eu fui convidado pra vir pra Araras pela antiga coordenadora da entidade, eu já vim pra cá com essa intenção de trabalhar com música, com a musicografia braille, e estava difícil pra gente conseguir patrocínio para esse projeto, porque como eu falei pra você eu venho de Jaú, então existem despesas de viagem, de alimentação, de pouso. Então eu precisaria de alguém que financiasse esse projeto, e então, na verdade, apresentei à coordenadora da época, que me pediu um projeto, e eu apresentei um projeto de musicografia braille, um projeto bem elaborado, científico, na metodologia de projeto mesmo. E então, ela deu uma complementada no projeto e mandou para a Brasil Foundation, e a Brasil Foundation acabou patrocinando esse projeto. Só que nesse meio tempo a entidade ainda não existia, aí eles criaram a entidade, essa entidade foi criada por pessoas com deficiência: empresários, familiares de pessoas com deficiência, inclusive o Júnior é um empresário aqui da cidade. Ele é dono de uma rede de supermercados.

E aí, a Brasil Foundation deu aval para esse projeto, só que ela tinha algumas exigências, a entidade tinha que ser uma entidade séria, inclusive precisava na época a declaração de um “CIP (?)” da entidade, e aí conseguimos ter essa declaração, em um prazo de um mês criou-se a entidade, e aí a gente começou em setembro do ano passado.

FABIANA: O projeto de musicografia.

ENTREVISTADO: O projeto de musicografia. As aulas. Teve lançamento do projeto em julho, agosto... Aquele blá-blá-blá na Câmara Municipal, na TV... Toda aquela parte burocrática da coisa. Mas as aulas começaram em setembro do ano passado. E aí a gente vem caminhando...

FABIANA: Tem um tempo de duração?

ENTREVISTADO: Eu estipulei no projeto três anos. Mas eu notei grande dificuldade dos deficientes daqui. A gente tem que chegar nessa parte.

FABIANA: Entendi. Mas aí você poderia renovar, por exemplo.

ENTREVISTADO: Na verdade, eu não tenho vínculo nenhum com a entidade. Amanhã se eles quiserem parar com o projeto, aí eles param. Eu não tenho vínculo nenhum, nem contrato, nem nada, mas a gente vai caminhando aí...

FABIANA: Seu vínculo na verdade é com a Brasil Foundation.

ENTREVISTADO: Não, não. A Brasil Foundation tem um vínculo com a entidade. A entidade tem um vínculo com a Brasil Foundation, que seria seis meses... Seis meses eles patrocinaram a gente no ano passado, e seriam mais seis meses agora neste ano. Nós conseguimos de novo o incentivo deles...

FABIANA: A cada seis meses você tem que renovar.

ENTREVISTADO: É mas nós ficamos, veja bem, nós conseguimos o incentivo deles no ano passado, no segundo semestre do ano passado, pro primeiro semestre desse ano... Eles não fazem assim seguido, eles dão às vezes um tempo de um ano, um ano e meio. É a política deles lá. Aí a gente conseguiu de novo esse...

FABIANA: Pro segundo semestre.

ENTREVISTADO: Pro segundo semestre.

FABIANA: Entendi. Como é que é o perfil dos alunos que você teve? Por exemplo, a maioria deles tem cegueira congênita ou adquirida?

ENTREVISTADO: É misto. Tem bastante congênito, tem bastante adquirido. A VIDA vem fazendo um trabalho muito sério, tanto em música, quanto em braille, quanto em informática. Ela vem pra realmente ajudar as pessoas com deficiência, só que eles estão totalmente “crus”, eles têm dificuldade pra tudo: eles têm dificuldade pra se locomover, eles têm dificuldade pra se comunicar, sabe... Eles são... Eu não estou localizando agora a palavra, mas são assim bem “crus” mesmo. Vamos dizer assim. Como eu te expliquei de uma aluna aí que ela tocava o teclado com a mão deitada, com o dedo deitado. Então eles têm muito problema de coordenação, muito problema de ritmo, muito mesmo. Então, quando eu coloquei três anos lá no projeto, eu idealizei uma pessoa com deficiência visual total, que não soubesse nada de música, mas que tivesse uma desenvoltura...

FABIANA: Lendo em braille...

ENTREVISTADO: Isso. Que tivesse uma desenvoltura um pouco melhor.

FABIANA: Mas não é essa a realidade.

ENTREVISTADO: Não é essa a realidade daqui.

FABIANA: Mas isso é indiferente no caso se a pessoa tem cegueira congênita ou adquirida.

ENTREVISTADO: É indiferente. Aqui é indiferente. Lógico, existem pessoas aqui como o Luís. No caso ele estudou lá em Campinas. Não sei se você chegou a conhecer ele ali na sala de informática. Ele é uma pessoa que já trabalhou em rádio... Ele é uma pessoa que tem uma desenvoltura um pouco melhor. Um pouco melhor não. Bem melhor. Já anda sozinho... Então, é diferente. Mas a maioria dos meus alunos começou do nada mesmo.

FABIANA: Na verdade, a primeira assistência que eles tiveram foi aqui. Quer dizer, eles não tiveram de uma instituição e migraram.

ENTREVISTADO: Não, que nada. Vieram de uma outra instituição mas que não tem tanto compromisso como nós temos aqui.

FABIANA: Aqui tem uma estrutura maior. Quantos alunos você tem?

ENTREVISTADO: Eu tenho 16 alunos.

FABIANA: Nossa! E daí eles se inscrevem no projeto conforme eles se interessam pela área de música?

ENTREVISTADO: Isso. Aí que está. Eu queria chegar nesse aspecto. Eles são diferentes da gente que... Nós queremos buscar mais a parte técnica, mais a parte teórica. Para eles isso ainda é novo. Então eu tenho que trazê-los naquilo que eles gostam. Por exemplo, o pessoal da percussão gosta de tocar pagode. Então eu vou ter que tocar pagode com eles.

FABIANA: Então tem que cativar por aí.

ENTREVISTADO: Exatamente. Aqui estou trabalhando muito mais na forma popular do que na forma erudita.

FABIANA: E como é que você faz para eles se interessarem pela escrita?

ENTREVISTADO: Então, aí que está. Eu falo: “Gente, olha, nós temos que nos interessar pela escrita porque é a partir daí que vocês vão ter mais autonomia de tocar uma música, vocês não vão estar dependendo do professor pelo resto da vida...”, é aí que eu consigo trazê-los para a musicografia. E a aula de musicografia, ela está andando em passos bem lentos. Às vezes a gente avança, na outra aula a gente dá dois passos pra trás. Você viu ali uma aluna falando que ela não conseguia ler. Quer dizer, eu estou dando figuras musicais desde outubro/novembro do ano passado.

FABIANA: Entendi. Daí você ouve isso.

ENTREVISTADO: É... Mas eu entendo até. Sei da dificuldade...

FABIANA: Sim. Da persistência deles...

ENTREVISTADO: É. E nós estamos trabalhando. Não é fácil não. Às vezes eu saio daqui desanimado. Não comigo mesmo, mas pensando assim: “Meu Deus... Por onde agora? Qual o caminho tomar? O que eu posso fazer para que eu consiga fazer com que eles saiam do lugar?”, porque a gente que está dentro às vezes não vê as mudanças. A VIDA faz uma reunião familiar todo mês, onde ela pergunta para os pais a mudança que está tendo, porque a gente entende assim: que se não tiver o apoio da família, nada acontece. Então, existe o acompanhamento familiar.

FABIANA: E aí é que vocês veem os resultados.

ENTREVISTADO: E aí a gente vê os resultados. A primeira vez que eles tocaram em um palco, por exemplo, teve aluno que desceu chorando do palco. Foi muito legal. O coral ainda está desafinado, tem gente que não consegue afinar, mas nem por isso nós não vamos deixá-lo tocar, deixá-lo participar.

FABIANA: E assim. Daí no caso, o aprendizado da leitura e escrita coincide com a iniciação musical, quer dizer, eles não têm...

ENTREVISTADO: Sim, eu tenho que trabalhar os dois. É aquilo que eu já tinha te falado na sala. Não é só musicografia braille. Dê um pause.

FABIANA: Então, a gente estava falando da dificuldade dos alunos, como você em relação ao perfil, eles tem idades variadas?

ENTREVISTADO: Tem, tem alunos de 13 anos a 60.

FABIANA: Que instrumento cada um deles toca?

ENTREVISTADO: Eles estão iniciando. Tem violão, percussão, cavaquinho e teclado. E flauta.

FABIANA: E aí juntam todos para ter aula.

ENTREVISTADO: E tem os alunos de baixa visão. E aí eles fazem a partitura normal.

FABIANA: E como funciona, eu vou conhecer de perto, e como funciona a metodologia das aulas? E os temas?

ENTREVISTADO: Eu trabalho com a prática, eu faço realmente eles escreverem e ler. Eu faço eles colocarem a mão na massa. Quem tem uma *Perkins*, traz a *Perkins*. Quem tem a *reglete*, traz a *reglete*. Não tenho pressa que todos tenham. Mas o importante é que todos tenham um texto musical. Hoje por exemplo, vou trabalhar ditado rítmico, eles já viram as figuras em semi-breve, do sol a si. De mínima a semi-mínima e colcheia. E as pausas, de semi-breve, de mínima, semi-mínima e colcheia.

FABIANA: Você começou pela colcheia?

ENTREVISTADO: Em caso de solfejo pela semi-breve.

FABIANA: E no caso de ensinar, as outras figuras derivam da colcheia.

ENTREVISTADO: É claro. Eu expliquei como funciona. Eu expliquei como o Braille desenvolveu isso daí. Mas eu não sei se caiu a ficha para algum deles.

FABIANA: Pode ser que eles pensam na figura separada.

ENTREVISTADO: E é como eu falei: estou trabalhando em dó, que é só a parte rítmica, mas eu já passei de dó. Já pra todos eles, de semi-breve para colcheia. Fiz um quadro de notas e pausas e pedi para eles lerem todos os dias. Mas eles fazem muita associação, o dó com semi-breve, “realmente... não é professor?” Mas eu acho que dificulta isso.

FABIANA: Mas eu já li um artigo sobre isso, um artigo interessante assim. Estava dizendo dessa troca que a gente faz no cérebro, quando a pessoa lê música mais fluentemente, ela já não tem como se tivesse uma tecla SAP no cérebro, como se mudasse de código. Você já não lê mais “t”, você já lê o semínima automaticamente. E através do

exercício com o professor, como você está falando, seja desincentivar o aluno a fazer isso, como uma semi-breve, como se estivesse fazendo outra coisa, e na verdade acaba acontecendo essa associação, e no artigo que eu li, era inglês, e lá nos Estados Unidos, as notas são letras pra eles. Eles falam A, B, C ao invés de dó, ré, mi.

ENTREVISTADO: Eles chamam pelas cifras.

FABIANA: Eles ficam mais confusos.

ENTREVISTADO: Aí piorou.

FABIANA: E as letras são diferentes daquelas que a gente usa. É mais complicado ainda, mas é interessante. Mas assim, o material que você usa, você estava me dizendo que você compôs esse quadro de notas e pausas.

ENTREVISTADO: O material que eu uso é um material confeccionado na própria aula.

FABIANA: Por você mesmo?

ENTREVISTADO: Por nós. Porque eu faço eles escreverem primeiro, pra depois eles lerem pra fixar realmente.

FABIANA: Então eles leem o que realmente eles escrevem.

ENTREVISTADO: E eu dou uma corrigida pra ver se não tem nada errado, se eles não anotaram nada de errado. E aí a gente faz.

FABIANA: E aí você trabalha tanto a parte rítmica quanto a parte melódica.

ENTREVISTADO: A melódica eu ainda não comecei. Eu só passei pra eles no quadro, mas ainda não comecei. Mas eu vou começar a parte melódica daqui a um mês, mais ou menos. Onde eu vou trabalhar com flauta doce com todos eles.

FABIANA: Ah, então eles vão escrever as próprias músicas.

ENTREVISTADO: Essa sacada legal de flauta doce foi o Claudio que me passou. Claudio Conradi. Eu estou em constante contato com ele, e eu falo que ele não é meu ex professor, ele ainda é meu professor, além de um grande amigo. A gente conversa de tudo. A gente se manda email sempre. Às vezes eu tenho alguma dúvida sobre musicografia, aí eu vou lá: “Me socorre Claudião!”.

FABIANA: Ele faz esse trabalho para os alunos da universidade.

ENTREVISTADO: Da universidade. Começou comigo. Mas veja a dificuldade, Fabiana. É o seguinte, eu falo pra você, eu dou aula de musicografia, eu estou ensinando, mas eu também não sei tudo. Porque quem me ensinou foi o Cláudio. Eu estou bem ainda cru, pois foi o Cláudio que começou a me passar essa história da musicografia, no quarto ano de faculdade. Sabe o que eu fazia nas aulas de arranjo? Porque eu não era isento de nenhuma aula por não saber musicografia braille. Quando o professor ditava um arranjo de quatro vozes, essas coisas assim, eu escrevia: dó, ré, mi. Eu escrevia a nota por extenso. Estudei três anos assim. Até que a faculdade, vamos dizer assim, bem no português claro, criou vergonha, e mandou o Claudio lá pra Brasília, e ele é uma pessoa muito dedicada, uma pessoa muito legal, foi aprender e começou a me passar.

FABIANA: Ele aprendeu em Brasília.

ENTREVISTADO: Em Brasília.

FABIANA: Entendi. E aí ele continuou a fazer esse trabalho dentro da universidade.

ENTREVISTADO: Sim

FABIANA: E assim você... Na verdade está trabalhando mais a parte rítmica. Mas em relação assim à parte... Algum livro de teoria, algum material didático, você pretende seguir, passar?

ENTREVISTADO: Passar pra eles? É, eles ficam muito no Manual. Eu trabalho com o Manual. O pai mesmo é o Manual.

FABIANA: Mas na verdade, eles não. Quem consulta, quem vê mesmo é você.

ENTREVISTADO: Quem vê tudo sou eu mesmo.

FABIANA: Porque pra eles seria mais complicado eles manusearem, digamos assim.

ENTREVISTADO: Claro, claro. Com certeza. E por eles não ter o conhecimento musical, quem não tem o conhecimento musical dificilmente vai entender o Manual.

FABIANA: Pois é. Sem dúvida. Na verdade eu discuti um pouquinho isso nesse último texto que eu escrevi. Na verdade esse Manual foi distribuído nas escolas como um material didático.

ENTREVISTADO: Um material didático pra quem sabe música. Ele é ótimo pra quem sabe música. E só precisa da musicografia braille. Ótimo. Mas pra quem não sabe música, não serve.

FABIANA: Então, a meu ver, ele não foi distribuído de um jeito certo. Foi pra escolas, inclusive de ensino regular e não era o lugar deles.

ENTREVISTADO: Exatamente.

FABIANA: E como é que você vê na verdade, pessoa que lê em tinta, que lê música em tinta, ela não precisa saber teoria necessariamente ela pode ler, e a pessoa que fez parte da banca da minha monografia fez uma comparação interessante, quem lê em tinta funciona como digitador de um texto que ele olha e digita, ele nem toca, só reproduz. E quem lê em braille não, não tem como ler em braille sem saber. E como você vê a importância, por exemplo, de aprender intervalos, aprender, não tem como aprender em braille sem esses conceitos.

ENTREVISTADO: É por isso que, graças a Deus, eu sou bem resolvido na parte teórica e me aprofundei muito na faculdade e eu gosto muito, é a parte que eu mais

gosto, harmonia, sabe, eu gosto muito de estudar escala, nota estreitos, intervalo. Eu tenho intervalo, graças a Deus, muito bem resolvido na minha cabeça.

FABIANA: Assim, se você fizer uma partitura muito cheia de acordes, se a gente não souber contar bem rápido os intervalos a gente não sai do lugar.

ENTREVISTADO: Eu tenho bem definido isso por estudar guitarra, guitarra você usa muito essa parte de ciclos de quinta, ciclos de quarta, e é isso que eu estranho quando eu estou dando aula para os professores, porque os professores daqui tocam banda. Eu tenho uma professora aqui que faz 26 anos que ela toca flauta na banda aqui de Araras, só que a transversal, e ela é uma pessoa que estudou itatuito e ela é uma pessoa que tem dificuldade de fazer intervalo descendente.

FABIANA: Pois é, porque quem lê em tinta não precisa disso, mas quem lê em braille precisa.

ENTREVISTADO: Nossa, mas ela falou pra que saber isso? Mas isso vai ajudar aqui, ajudar ali... Cadência pra eles, por exemplo, é linguagem, assim, super estranha, e eu estou falando para os professores de música.

FABIANA: E mesmo assim por exemplo, a gente vai ter que familiarizar com conceitos hoje dia em braille, desde muito cedo, porque você lê uma melodia simples, se ela tiver sinais de oitava..

ENTREVISTADO: Terceiro é de um jeito, quarto e quinto é de outro.

FABIANA: Porque no começo da próxima escala, você já tem que ter todo esse domínio.

ENTREVISTADO: É por isso que ainda não passei a oitava, é porque não é simplesmente, “esse aqui é o dó quatro”, tudo bem, e daí? Isso serve pra que, pra comer? Quer dizer, então, eu vou muito devagar, inclusive até eu tive conversando isso com a Vivian, eu levei esse programa pra Brasil Foundation. Vocês vão devagar porque a Brasil Foundation quer que fotografe tudo, que tudo seja documentado, não acho que eles estão

errados, lógico, investiram tem que ter retorno. Só que eu falei: “olha gente é só vocês vindo pra cá pra vocês verem que a coisa não é bem assim, as dificuldades são enormes. É o que eu falei, eles tem dificuldades, eu falei isso, em acompanhar ritmo, você percebeu, um ano de flauta e um ano de teclado”, você percebeu o que eles tão tocando.

E assim, como é que você ensina essa questão, já que você tá falando, esse modo do ritmo, você ensina essa questão, por exemplo, de relativizar os valores, como você falou mínima e ela falou colcheia.

ENTREVISTADO: É, tudo eu me baseio na matemática, uma é metade da outra, no compasso tal a semibreve vale quatro tempos, a mínima vai valer dois, ao sistema de mão única, e é assim desta forma, na forma matemática.

FABIANA: E você já trabalhou com que formas?

ENTREVISTADO: Simples, só trabalhei dois por quatro, quatro por quatro, três por quatro, mas bem o bê-a-bá, bem o começo da coisa.

FABIANA: Mas é bem a leitura e a escrita, até o ponto que você já trabalhou, qual é a maior dificuldade em relação a aprender como lê e escreve música, o que você acha que eles têm mais dificuldade.

ENTREVISTADO: Eles não estão conseguindo por associar as letras a parte musical, e não consegue decorar, e decorar como é que escreve. “Gente dó ce e mínima”, eu tenho que falar os pontos, eles não conseguem decorar.

FABIANA: E você tem que fazer essa associação aos pontos

ENTREVISTADO: Isso tem que ser decorado, porque eu não posso ficar toda aula, já falei pra eles, dó, ce e mínima...no ponto tal. Por isso passei o quadro de notas e pausas, mas eles não estudam. Eles têm esse material de estudo. Eu já fui questionado pela Brasil Foundation por eu não ter uma apostila, me falaram assim, “qual é a sua metodologia?”, eu expliquei, mas a gente precisava que isso fosse implícito numa apostila

para que você me falar com quantas aulas vão estar lendo, com quantas aulas vão estar escrevendo. Falei, gente vocês concordam que música não é matéria exata? É humanas.

FABIANA: Entendi, mas por exemplo, além do ditado que você descreve, você pretende trabalhar o contrário, com solfejo, você trazer o material.

ENTREVISTADO: Sim, já faço isso, eu trabalho com o ditado das duas formas, eu ditando a nota e eles escrevendo, eu fazendo o sonoro e eles escrevendo, como a gente escrevendo depois tocando, as duas formas.

FABIANA: Uma questão mais geral, porque todo meu trabalho tem muito pensar na ideia assim do aluno poder estudar no ensino regular, que nem a gente, como eu e você. Você fez universidade, eu também, onde não era uma escola específica pra cego. Infelizmente hoje em dia tem muito professor de música do ensino regular que dão aula para cego, mas não tem ideia nem sabem que a musicografia braille existe. Então como é que você vê essa questão da inclusão do cego no ensino de musica regular? O que falta pra acontecer ainda?

ENTREVISTADO: O que falta, eu vejo assim, eu vejo que a musicografia braille está na mão de duas, três pessoas que não querem soltar as informações, isso não é uma critica em particular a Dolores, por exemplo, mas eu vejo que esse programa que eles tentaram desenvolver, só pararam por falta de dinheiro, e eu acho que o dinheiro ele é necessário, mas está muito, mas tem coisa muito mais urgente para que isso saia, e eu vejo a Dolores trabalhando muito musicografia braille com quem não utiliza, com quem enxerga, ela adora ensinar pra quem enxerga. Eu vejo que a musicografia braille, é uma visão minha, talvez por eu estar longe da Capital, estar longe de Campinas que é um grande centro pra deficiente, mas você esta perguntado como eu vejo, e é desta forma. Eu vejo que esta na mão de algumas pessoas, que não passam informação, e falta material didático, porque, eu vou falar uma coisa pra você, de dez deficientes visuais, sete gostam de música, e sete tocam alguma coisa.

FABIANA: E acabam, assim, improvisando a questão da leitura,sei lá inventam um jeito.

ENTREVISTADO: Não, tocam pelo ouvido, porque vai tocar como?

FABIANA: Falta espaço de formação

ENTREVISTADO: Espaço de formação de focar mais

FABIANA: Você acha que um professor que vai dar aula de piano ou violão, pra pessoas cegas, de música, ele precisa saber a musicografia braille?

ENTREVISTADO: Ah, eu acho que se for um ensino sério, um ensino de musica realmente, porque tem aluno cego e aluno que vê que não quer aprender partitura. Eu quero aprender duas três notas, pra tocar no churrasco.

FABIANA: Mesmo aluno que vê.

ENTREVISTADO: Mesmo aluno que vê, porque eu dou aula pra pessoas que veem também. Então, pra esses alunos você acaba passando ali dois, três acordes, (...) harmônicos e olha lá. É o que eles querem. Agora, para um aluno que quer estudar, eu acho que o professor tem que se preparar. E a dificuldade é essa: onde ele vai se preparar? Onde tem material? E eu agradeço a Deus por conhecer você, por conhecer vocês da Unicamp, porque a gente pode fazer um intercâmbio aí, uma coisa bem legal, entendeu? Vocês vão muito mais me ajudar do que eu a vocês, porque eu não sei nada. Eu só tenho a boa vontade de estar aí passando, de estar divulgando esse trabalho. Uma coisa que eu posso ajudar, por exemplo, é numa partitura que não tenha ou não existe a partitura. Eu tenho bastante dificuldade em tirar pelo ouvido, inclusive música erudita. Então eu posso tirar e escrever. Isso eu faço, já. Então isso é uma coisa legal em que eu poderia estar ajudando aí. De a gente estar se envolvendo em alguma coisa, e tornando isso um pouco mais fácil para algumas pessoas.

FABIANA: E daí, por exemplo, na parte das aulas de instrumentos, que você estava contando antes da entrevista, que você produz as partituras para os professores darem em aula. Como no caso do teclado, como aquela da Carruagem de Fogo, você escreve e o aluno lê junto com o professor.

ENTREVISTADO: Isso.

FABIANA: É muito legal, muito bom. É um trabalho muito importante. É que queríamos partir informação.

ENTREVISTADO: É. Exatamente.

FABIANA: É basicamente assim, o que eu queria saber de vocês, sobre o projeto. Você queria colocar mais alguma coisa?

ENTREVISTADO: Não, eu só tenho a agradecer e gostaria de continuar a ter esse contato com vocês, e conhecê-la e inclusive conhecer a Unicamp, que eu não conheço. Eu fui várias vezes lá em Campinas mas eu ainda não tive o prazer de conhecer a Unicamp, e eu gostaria, se Deus quiser, de ter esse prazer. E de conhecer esse software, agora me interessei muito por esse software. Porque hoje sem informática, é complicado.

Anexo 2

Diferenciação entre o código musical em braille e o código musical em tinta		
Musicografia em tinta	Musicografia Braille	Análise descritiva de partituras em Braille
<i>Aspectos gerais</i>		
As partes podem ser lidas simultaneamente.	As partes não podem ser lidas simultaneamente.	Inferência da simultaneidade entre as partes.
<i>Representação de notas e valores</i>		
Notas são representadas por sua posição na pauta	Notas são representadas por caracteres	Compreensão das notas sem haver representação espacial
A representação de uma nota independe de seu valor	As durações estão necessariamente associadas às alturas.	Compreensão simultânea de notas e valores
Não há derivação na grafia das figuras	Das notas em colcheias, derivam as notas com outros valores.	Familiarização prévia com as colcheias.
Todas as figuras são diferentes.	Há figuras com a mesma representação gráfica.	Reconhecimento de proporcionalidade dentro de um compasso
Agrupamentos das figuras auxiliam a visualização de desenhos.	Leitura de Desenhos não são facilmente reconhecidos por agrupamentos.	Proporcionalidade dentro de um compasso e reconhecimento global.
<i>Colocação de armadura de clave</i>		
<i>Determinação de alturas</i>		
Cada nota é representada isoladamente.	Em uma melodia, a altura de uma nota depende da altura das anteriores e subsequentes.	Assimilação das regras de uso de sinais de oitava; compreensão de intervalos melódicos e suas inversões.
<i>Representação de acordes</i>		

O sentido de leitura de um acorde é irrelevante.	Nas partes superiores, acordes são escritos do agudo para o grave, e nas inferiores, de modo inverso.	Determinação de intervalos ascendentes e descendentes.
<i>Representação de trechos polifônicos</i>		
<i>Abreviaturas e repetições</i>		
Não se numeram os compassos de retorno.	Compassos de retorno podem ser numerados.	Entendimento de frases e períodos musicais.
<i>Sinais acessórios</i>		
Todos os sinais são diferentes entre si.	Um mesmo caractere pode ter vários significados, de acordo com o contexto.	Interpretação adequada dos sinais; reconhecimento global de um trecho.

Anexo 3

“Coral”: Robert Schumann: Análise descritiva da partitura em braille

Artigo disponível em

<http://www.iar.unicamp.br/alunos/braillemusic>

Anexo 4

FORUM

O som é um elemento muito importante na vida das pessoas com deficiência visual. Pelo som, os cegos podem se orientar no espaço, reconhecer e identificar as pessoas ao seu redor, interagir com ferramentas tecnológicas e, enfim, captar informações essenciais que provém do ambiente. Como o som tem esse aspecto tão relevante, há muitos cegos que se interessam pela música e que buscam estudar algum instrumento musical. As pessoas com deficiência visual têm o direito de receber uma formação musical consistente. Elas devem ter acesso a uma formação que lhes permita se tornarem músicos qualificados. Para isso, é fundamental o acesso ao ensino da musicografia braille, em uma escola de música regular. Mas será que essas escolas(incluindo Conservatórios e faculdades de música) estão atualmente aptas a oferecer um ensino de qualidade aos alunos cegos? Como as instituições de ensino musical podem se instrumentalizar para isso?

Entendo que o maior desafio a ser enfrentado, quando se pensa em instituições de música se prepararem para receber alunos cegos, é a questão cultural. Infelizmente, a visão de que os cegos são "coitadinhos", incapazes de vãos altos em suas vidas, é dominante. Claro que a convivência com cegos prova o contrário, e eu mesmo sou testemunha disso. Essa visão distorcida, quando presente, precisa ser desfeita: direção da escola, professores e alunos videntes precisam ser conscientizados de que os alunos cegos devem ser tratados de igual para igual. Esse entendimento deve preceder qualquer ação de implementação de musicografia braille nas instituições de ensino de música. Ou seja, o trabalho a ser realizado começa antes mesmo de os alunos cegos chegarem.

Hermenegildo Barroso de Melo Filho

Considero essas questões bastante pertinentes. Não sei avaliar se as escolas de música estão aptas a oferecer um ensino de qualidade aos alunos cegos, mas entendo - de minha convivência com pessoas cegas - que a musicografia braille se constitui ferramenta de suma importância para o aprendizado da notação musical, assim como o braille para o aprendizado da língua materna e de outros sistemas de símbolos escritos, a exemplo da notação matemática. No meu entendimento, a musicografia braille pode servir também como instrumento para acesso a repertórios musicais e para a produção de música, de maneira independente, por pessoas cegas. Passado o momento inicial de aprendizado da notação musical, o acesso a novas músicas depende da acessibilidade promovida aos repertórios musicais. As instituições de ensino musical podem atuar na criação de uma cultura que torne a música amplamente acessível às pessoas no ensino da música e no acesso aos repertórios. Mas para isso precisam estar qualificadas. Assim, julgo importante que qualquer instituição de ensino de música possibilite aos seus professores o acesso aos conhecimentos necessários à difusão e uso desse sistema. Creio que isso poderia ser feito por caminhos formais (cursos de formação continuada, especialização) e informais (palestras, oficinas). As universidades, em particular, podem incluir o tema acessibilidade e Design Universal, de maneira transversal em seus currículos. Amanda Meincke Melo (<http://ammelobr.blogspot.com/>)

Amanda Meincke Melo

Saudações a todos Quero fazer coro aos comentários sobre a necessidade da sociedade investir em acessibilidade, e apoio também que a universidade seja local apropriado pra isso. Acho que o caminho para tornar as instituições aptas passa principalmente pela capacitação de pessoal especializado para a área, e o incentivo dos métodos que auxiliem nisso. Com grande número de pessoas envolvidas, essa demanda da sociedade pode ser suprida.

Alexei Alves de Queiroz

Escolas regulares de Música só poderão receber alunos com deficiência visual e lhes oferecerem uma formação musical consistente, se, antes de mais nada, capacitarem seus professores para trabalharem com o braille e, naturalmente, com as necessidades específicas do aluno com deficiência visual.

Glauco Cerejo

O som é um elemento muito importante na vida das pessoas com deficiência visual. Pelo som, os cegos podem se orientar no espaço, reconhecer e identificar as pessoas ao seu redor, interagir com ferramentas tecnológicas e, enfim, captar informações essenciais que provém do ambiente. Como o som tem esse aspecto tão relevante, há muitos cegos que se interessam pela música e que buscam estudar algum instrumento musical. As pessoas com deficiência visual têm o direito de receber uma formação musical consistente. Elas devem ter acesso a uma formação que lhes permita se tornarem músicos qualificados. Para isso, é fundamental o acesso ao ensino da musicografia braille, em uma escola de música regular. Mas será que essas escolas(incluindo Conservatórios e faculdades de música) estão atualmente aptas a oferecer um ensino de qualidade aos alunos cegos? Como as instituições de ensino musical podem se instrumentalizar para isso?

gilbertofreitas corrêa

Anexo 5 – Entrevista referente ao caso G

Entrevista: Aluno Entrevistado

FABIANA: Então, algumas coisas assim que eu queria... conversar com você para... como parte da pesquisa, então eu queria que você contasse um pouquinho como é que... como é que foi o seu primeiro contato com a música, quando que ... se você já gostava de música e daí isso fez você começar a estudar... como é que foi o seu primeiro contato com a música?

ENTREVISTADO: Bem, eu sempre, desde de criança sempre gostei de música, sempre fui... gostei de ouvir rádio, essas coisas?... e depois, na minha juventude eu fiz um grupo de samba, eu tinha um grupo de samba, eu participei de um grupo de samba... sempre em contato com a música.

FABIANA: Você tocava? Você cantava?

ENTREVISTADO: Sim, eu tocava ... sim, cantava...

FABIANA: O que que você tocava?

ENTREVISTADO: Eu tocava instrumento de percussão.

FABIANA: Ah que legal!

ENTREVISTADO: Percussão! E quando eu me casei... depois de um tempo eu me mudei do... não participei do grupo de samba porque eu me mudei, então não deu pra prosseguir.

FABIANA: Isso era em outra cidade?

ENTREVISTADO: Isso! Não... em São Paulo, em São Paulo mesmo.

ENTREVISTADO: Aí eu mudei de bairro, nós não demos prosseguimento ao grupo de samba, então desmanchou... não deu prosseguimento... E quando eu me casei minha esposa tinha um teclado em casa... e quando eu me casei e logo ela viajou porque ela

trabalhava numa empresa multinacional e ela teve que viajar por causa do serviço então eu fiquei em casa sozinho, então eu comecei a manusear o teclado eu me interessei pela musica e... eu não sabia, não tinha noção nenhuma e comecei a manusear o teclado porque eu sempre gostei de instrumentos essas coisas, só que eu achava assim que devido à deficiência não tinha como estudar em escola porque... eu achava difícil, devido à deficiência, mas depois, em contato com... que eu me mudei aqui pra Campinas e... um professor de música foi morar ali próximo de casa e eu conversando com um rapaz ele falou assim: “Não, você gostaria de estudar música?” e eu falei assim: “Não, pra mim não dá porque... eu sou deficiente visual, pra mim é meio difícil” e ele disse: “Não, se você quiser eu posso te levar, eu converso com o professor pra ver se ele... se ele tenta dar uma aula para você, alguma explicação, alguma coisa” aí eu falei: “ Não, pode falar com ele, se caso ele conseguir... vou tentar vamos ver o que que vai dar” aí o rapaz conversou com ele e ele falou assim:

“Não, manda ele vir aqui que eu vou ensinar ele sim... eu creio que dá sim” e eu fiquei ali estudando durante um ano e aprendi muita coisa e ele falou assim que: “Não, você... no início é difícil mas você tem talento e você vai conseguir, você não pode é desistir e nem desanimar” e esse tipo de gás me... eu pensei assim: “Ah, não vou conseguir acho meio difícil”.

FABIANA: Primeiro você não estava acreditando nessa possibilidade, depois você passou a confiar no talento que você tem?

ENTREVISTADO: Isso foi dessa maneira mesmo! Aí eu... depois de um ano ele mudou também não deu para dar prosseguimento, mas aí foi quando arrumei ali no Nova América, num bairro próximo de casa, o qual também que é onde eu estudo...

FABIANA: Agora você está com um segundo professor, já não é mais aquele com quem você começou?

ENTREVISTADO: Não, eu estou com um segundo professor e... com o primeiro professor aprendi mais a parte de acordes, mas com este segundo não, já entra a parte de partitura, leitura de partitura, então... e foi quando eu passei a... ouvi falar sobre

musicografia braille e aí me interessei, aí como a Fátima..., estudo braille com a Fátima, eu falei assim: “Ó, vou trazer algumas partituras, queria que você... gostaria que... se desse para você passar para mim pro braille, para que eu pudesse estudar em casa”, aí ela falou assim: “Olha, para mim é difícil, porque como eu não tenho noção nenhuma de música, vai ser meio complicado, mas eu vou falar com a Silvia que ela tem um bom conhecimento quem sabe ela pode nos ajudar” e foi quando a Silvia indicou você, entendeu?!

FABIANA: Sim!

ENTREVISTADO: ...e então aí ela me mandou para cá e estou aqui.

FABIANA: Sim... que estilo musical que você gosta mais de ouvir e de tocar.?

ENTREVISTADO: Olha, a música... eu sempre gostei assim de musica clássica orquestrada, sabe? Sempre gostei de música orquestrada entendeu, se for ver mesmo eu acho que eu gosto de todo estilo de música.

FABIANA: Mais instrumental!

ENTREVISTADO: Isso e especialmente instrumental, eu sempre gostei de música instrumental, inclusive eu tenho um monte de CDs de instrumental em casa que eu gosto, acho interessante.

FABIANA: Você consegue dar algum exemplo de algum CD que você tem, que você gosta?

ENTREVISTADO: Eu tenho em casa um CD: “Cordas Divinas” que é evangélico...

FABIANA: Olha!

ENTREVISTADO: ...“Cordas Divinas”, tenho também “Flauta Para Adoração” parece.

FABIANA: Ah que legal, são músicas instrumentais?

ENTREVISTADO: São, são instrumentais e são variadas, tenho muitos Cds. Tenho também um... Violino também, eles são de violinos..., então tudo que envolve músicas orquestradas, eu gosto!

FABIANA: E daí são as mesmas músicas, esse repertório que você também estuda com o seu professor?

ENTREVISTADO: Não, é porque ele já me passa um repertório que ele tem o repertório dele, então ele me passa o que ele tem lá, entendeu?!

FABIANA: Está certo...

ENTREVISTADO: Só que lá são músicas mesmo já ... cantadas e tocadas.

FABIANA: Ah, sim lá a música tem letra também?

ENTREVISTADO: Justamente, tem.

FABIANA: E como que é assim, você já falou um pouquinho, mas como que é a sua relação com seu professor, ele que... pelo que eu entendi ele que te ajudou a confiar mesmo no talento que você tem, então como é que é sua relação como ele?

ENTREVISTADO: Ah, ele é uma pessoa que incentiva muito, ele sempre costumava dizer assim: “Olha no caminho são muitos que entram, mas são poucos... muitos que desistem e poucos que prosseguem”, ele fala assim: “Aqueles que prosseguem são aqueles que lutam e não desanimam”.

FABIANA: É mesmo.

ENTREVISTADO: Então ele fala assim que na música..., ele fala assim que a música é muito complexa, “a música é muito difícil... mas você não pode desanimar”. Porque se você escolheu esse campo você tem um objetivo e você não pode sair fora do seu objetivo.

FABIANA: E tem uma motivação!

ENTREVISTADO: É, justamente é... ele sempre procura assim, me incentivar, ele sempre procura assim, me usar como exemplo para muitos alunos...

FABIANA: Que desistem por muito menos ...

ENTREVISTADO: Justamente, ele fala assim: “Olha, eu tenho aqui um aluno deficiente visual”, as pessoas perguntam: “Mas como que ele toca?”, daí ele fala assim: “Eu instruo ele mas ele toca”. - “Mas ele lê partitura?” - “Não, ele não lê a partitura a tinta”.

FABIANA: Sim.

ENTREVISTADO: “Mas eu passo para ele direitinho, ele decora e toca”.

ENTREVISTADO: As pessoas acham incrível?

FABIANA: Sim.

ENTREVISTADO: Mas ele sempre está nos incentivando nessa parte.

FABIANA: Sim, e daí como é que ele ... como é que são as aulas, ele faz alguma... alguma adequação, ele vai te passando as músicas, ele toca e você decora a partir daquilo que ele está tocando?

ENTREVISTADO: Não ele me passa primeiramente os acordes de todas as músicas.

FABIANA: Antes da melodia!?

ENTREVISTADO: Justamente, para que eu venha decorar os acordes.

FABIANA: Certo.

ENTREVISTADO: E coloca separadamente num papel para que alguma dúvida que vier aí a Vera me ajuda com a alguma coisa e quando eu estou bem prático nos acordes aí ele entra com a parte da melodia para depois nós unirmos os dois.

FABIANA: E daí você grava, com é que você faz para..., você decora na própria aula, por exemplo, ele te passa a melodia e na própria aula você já decora?

ENTREVISTADO: Isso, no início é meio dificultoso, mas depois eu vou..., conforme eu vai tendo as aulas eu vou decorando porque eu levo para casa dou um j... de estudar também, e através disso aí eu vou decorando.

FABIANA: Mas você grava?

ENTREVISTADO: Não.

FABIANA: Você memoriza a partir da aula mesmo?

ENTREVISTADO: Justamente.

FABIANA: E daí como que é a sua perspectiva, você pretende continuar tocando e progredir cada vez mais?

ENTREVISTADO: Ah sim, porque é um campo que eu gosto e eu pretendo prosseguir, eu quero aprender o máximo que eu puder aprender, eu quero aprender.

FABIANA: E você tem ideia de tocar em eventos ou na própria igreja?

ENTREVISTADO: Na igreja sim, em eventos eu nunca pensei não.

FABIANA: Mas quem sabe!

ENTREVISTADO: Quem sabe de repente surge uma oportunidade, aí...

FABIANA: E na igreja você tem vontade de tocar? Já teve essa experiência?

ENTREVISTADO: Depois que eu comecei, algumas vezes sim, eu toquei, no momento eu não estou tocando, eu ensaio mais em casa, mas em breve eu quero estar tocando na igreja, pretendo sim estar tocando na igreja.

FABIANA: E quanto ao braille, como é que foi seu primeiro contato com o braille e como se desenvolveu o seu aprendizado do braille?

ENTREVISTADO: Bem o braille, eu sempre gostei de leitura, ler e escrever, então quando eu perdi a visão eu senti muita falta de perder o contato daquilo que eu gostava de fazer tanto a leitura como a escrita, e quando eu vim para o CEPRE e ela falou que tinha o braille, que eu podia ler e eu poderia escrever, e eu falei assim: “Então eu vou, eu quero aprender”. Só que no início, conforme ela me explicou como que seria eu achei assim meio dificultoso porque eu falei assim: “Nossa como que eu vou poder ler somente com essas pequenas células e eu achava meio difícil, eu acho meio complicado”. Só que muitas vezes a gente pensa assim que tudo a gente conquista na dificuldade, porque nada vem assim de maneira fácil.

FABIANA: Não.

ENTREVISTADO: E no primeiro contato eu achei assim deve ser impossível aprender isso aqui, mas tem a parte da dedicação daquele que nos ensina e nós temos também que se esforçar. Entendeu?

FABIANA: Sim!

ENTREVISTADO: E conforme eu fui pegando as primeiras letras, o alfabeto, começar unir as letras para formar a palavra, aí eu vi que não era assim uma coisa tão complicada e eu acho que com três meses que eu estava estudando, ela na parte das férias me deu um livro para ler...

FABIANA: Ah! Um livro inteiro já!

ENTREVISTADO: É ela falou assim: “Se você conseguir ler pelo menos umas dez, quinze páginas está bom”. Aí eu falei: “Ah está ótimo”. Quando eu entreguei, eu entreguei... eu tinha lido o livro todo.

FABIANA: Olha !! Você lembra que livro era?

ENTREVISTADO: É o livro Moby Dick!

FABIANA: Ah sim, era uma estória?

ENTREVISTADO: Isso era uma estória, entendeu foi o primeiro livro que eu li.

FABIANA: Nossa.

ENTREVISTADO: Foi o Moby Dick.

FABIANA: Quer dizer a sua própria motivação para ler te ajudou a aprender o código mesmo, como eram as letras.

ENTREVISTADO: Foi, eu só trouxe as dúvidas sobre pontuação que não tinha entrado ainda parte do campo de pontuação.

FABIANA: Quer dizer, antes dela te ensinar você já trouxe a dúvida sobre alguma coisa que você ainda não tinha aprendido com ela.

ENTREVISTADO: Isso bastante coisa eu trouxe, a parte mais de acentuação, pontuação, essas coisas. Ela ficou assim: “Mas como que pode, você está fazendo mais ou menos três meses e já conseguiu”, ela ficou maravilhada.

FABIANA: É eu também já te perguntei como que pode. E assim, nesse início nos primeiros contatos, quais as dificuldades que você teve para reconhecer as letras com as mãos, você teve alguma dificuldade para ...?

ENTREVISTADO: Bastante, a primeira vez que veio muita pontuação, alguma coisa eu não entendia, no início eu fiquei mais ou menos dois dias para ler quatro páginas, eu falei, até comentei com a Vera: “Ah não vou devolver este livro aqui que tá muito difícil, vou falar para ela me passar alguma coisa mais fácil”, ela disse assim: “Não, você faz aquilo que você conseguir fazer, você lê aquilo que você conseguiu, o que não conseguiu você leva para ela e ela vai te instruir“, entendeu? E aí conforme..., no momento dá aquela “desempaciência” porque é uma coisa meio complicada, você tem que ter muita

sensibilidade e muita..., aí eu falei assim: “Não, eu vou tentar, já que eu peguei, eu vou conseguir”, entendeu?

FABIANA: Você pôs como meta!?

ENTREVISTADO: Foi, já que eu estou neste campo, eu tenho que..., que eu sempre tinha vontade de conquistar coisas, porque quando a gente perde a visão, a parte mais difícil de deficiência é a superação, porque você vai ter que..., é como se você começasse a viver uma nova vida, então você vai superar seus limites, e você vai ter que ver que você tem capacidade, que você assim: “È porque eu perdi a visão, eu não vou conseguir, eu vou desanimar”, não, o primeiro obstáculo que temos que vencer é nós mesmos, entendeu? E foi assim que eu consegui.

FABIANA: Você se importa em dizer qual que é a causa da sua deficiência, como que você perdeu a visão?

ENTREVISTADO: É assim eu tenho..., pelo diagnóstico médico eu tenho retinose pigmentar, então ela..., é a perda gradual da visão, mas não foi de uma vez, foi diminuindo gradualmente.

FABIANA: Então assim, na sua infância, você enxergava?

ENTREVISTADO: Até os 25 anos sim. Aí daí para frente começou em 1990, eu trabalhava numa empresa e ali começou.

FABIANA: Em 90 você tinha 25 anos?

ENTREVISTADO: Eu estava com 25 anos.

FABIANA: Daí você trabalhava numa empresa...

ENTREVISTADO: Isso, numa empresa, no trabalho de almoxarife, nas lojas Riachuelo, e ali eu comecei a notar que a minha visão estava enfraquecendo, estava enfraquecendo e ela foi enfraquecendo gradualmente, eu tenho um irmão também que é...,

que tem o mesmo problema, então aí os médicos falaram que é algo de família, é hereditário.

FABIANA: Ah! Entendi e daí você teve contato com CEPRE mais recentemente?

ENTREVISTADO: É vai fazer três anos.

FABIANA: Mas você não começou pelo braille?

ENTREVISTADO: Não, eu fiz a terapia ocupacional, depois eu entrei na informática e depois no braille.

FABIANA: Ah, você aprendeu a parte de informática primeiro?

ENTREVISTADO: É estou aprendendo a informática e depois o braille.

FABIANA: Então o braille faz mais ou menos quanto tempo, é uns seis meses, um ano que você...?

ENTREVISTADO: Vai fazer um ano.

FABIANA: Rápido!

ENTREVISTADO: Foi, vai fazer um ano.

FABIANA: E agora você está... aprendeu a parte de leitura e continua ainda com a parte de leitura e com a parte de escrita também?

ENTREVISTADO: Também, agora eu escrevo, leio e escrevo.

FABIANA: Com a 'Reglete'?

ENTREVISTADO: Também, e estou aprendendo agora também com aquela máquina 'Perkins' (?), estou aprendendo agora com essa máquina.

FABIANA: Em relação a musicografia, o trabalho que a gente tem feito, que que você... quais..., como que você percebe os benefícios de aprender a musicografia braille, de aprender a leitura e escrita musical em braille, quais os benefícios, as vantagens, os pontos positivos?

ENTREVISTADO: Porque agora vai ser mais..., se antes eu achava a música..., era difícil mas na parte que eu tinha... teria que decorar, agora eu tendo já ela escrita em braille, para mim já fica mais fácil, já me beneficiou bastante, porque de repente eu posso também pegar uma letra de um hino escrito a tinta e eu passar para a musicografia, transferir em braille, isso aí vai me ajudar bastante, então quer dizer isso aí tem me beneficiado bastante.

FABIANA: E como que você avalia o desenvolvimento do nosso trabalho, e essa pergunta é bem importante para a pesquisa, como é que você avalia o método que a gente tem usado, o desenvolvimento do trabalho, enfim a forma como a gente trabalha, o método que a gente tem usado aqui?

ENTREVISTADO: Eu tenho achado excelente, porque tem me ajudado bastante, só que muitas vezes eu tenho admirado porque eu falo assim: “Acho que eu peguei muito rápido”.

FABIANA: Eu também fico.

ENTREVISTADO: Eu olho e falo assim: “Nossa eu peguei muito rápido”.

FABIANA: É, você memoriza os símbolos com uma rapidez impressionante.

ENTREVISTADO: Justamente, mas é aquilo que muitas vezes eu comento com as pessoas que tudo que a gente faz tem que gostar. Porque, por exemplo, não adianta eu gostar de violão e eu querer aprender a tocar piano, porque eu vou achar assim meio tedioso, então eu tenho que fazer aquilo que eu gosto, porque quando a gente gosta a gente se dedica mais.

FABIANA: Sim e vai até conseguir.

ENTREVISTADO: Justamente. Então eu acho muito interessante, porque assim, o ser humano tem que fazer aquilo que ele gosta, se ele gosta ele vai lutar para conquistar, e quando nós gostamos fica mais fácil, não é, aprendermos.

FABIANA: Sim.

ENTREVISTADO: Então, quer dizer, a musicografia braille, eu muitas vezes fico me examinando, eu falo assim: “Nossa eu aprendi isso aqui muito rápido”.

FABIANA: E é uma quantidade grande de símbolos.

ENTREVISTADO: Sim. Só que eu achei muito mais fácil do que a tinta, porque eu não tive o privilegio de aprender a música em tinta, mas pelo que eu via o professor comentar..., algumas coisas que ele comenta eu vejo assim que é muito complicado.

FABIANA: Eu também acho e a escrita em tinta ela é difícil porque tem gente que tem ideia assim de..., ah para pessoa com deficiência visual fazer em relevo assim a escrita em tinta, fazer com cola plástica tal, mas ela não é adequada pro tato, então ela tem toda aquela coisa das bolinhas, das hastes, a forma deles representarem as figuras, não é que tem as hastes, aquelas..., as bandeirolas que são aqueles risquinhos que tem a colcheia e a semicolcheia, isso tudo é muito complicado para gente entender, a escrita em braille realmente é bem mais lógica.

ENTREVISTADO: Justamente é.

FABIANA: Bem mais fácil.

ENTREVISTADO: Bem mais simplificada, então pelo que eu vi, outro dia eu estava conversando com o professor, eu falei assim: “Olha, eu creio que a música em tinta é muito mais complicada que a musicografia em braille, porque a musicografia em braille eles já vão direto ao assunto, já vão ali direto no que querem que a gente venha a aprender”, então eu achei assim muito mais prático.

FABIANA: Sim, muito bom! E você se importa em dizer a sua idade?

ENTREVISTADO: 44 anos.

FABIANA: Legal, excelente, ah, e você, não... só mais uma coisa que eu..., você... seus estudos do ensino regular mesmo, você fez em tinta, na escola?

ENTREVISTADO: Fiz. Eu tenho o primeiro grau completo.

FABIANA: Que hoje é já o ensino fundamental que eles chamam?

ENTREVISTADO: Isso é o fundamental, eu fiz a tinta, este tempo eu já enxergava bem então eu estudei já...

FABIANA: Você não precisava ler ampliado?

ENTREVISTADO: Não.

FABIANA: Entendi! Muito bom!

Anexo 6 –Entrevista referente ao caso W

FABIANA: Wesley, então assim qual que é a sua idade, quantos anos você tem?

ENTREVISTADO: 22 anos.

FABIANA: 22..., e você terminou o ensino médio?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: O ano passado?

ENTREVISTADO: 2007.

FABIANA: Ah em 2007, você estudou em Campinas mesmo ou lá em Indaiatuba?

ENTREVISTADO: Aqui em Campinas.

FABIANA: Como que foram seus primeiros contatos com a música? Faz tempo que você começou a tocar, como que foi isso?

ENTREVISTADO: Tem dois anos que eu me interessei pela música, eu tive a oportunidade de ter um contato próximo com A...(?) e daí começar a aprimorar os conhecimentos...(?)

FABIANA: Entendi! E assim, como que foi o primeiro contato? Foi já com violão?

ENTREVISTADO: Foi com violão.

FABIANA: Foi o instrumento que você se interessou por estudar assim?!

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: E que estilo de música você aprecia, você gosta de ouvir, que tipo de música que você gosta de ouvir?

ENTREVISTADO: Gosto de ouvir música clássica.

FABIANA: Você ouve bastante?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Tem algum compositor que você gosta de ouvir, alguma música específica?

ENTREVISTADO: Não.

FABIANA: Você ouve por CD?

ENTREVISTADO: Sim por CD.

FABIANA: Tem algum CD que você gosta?

ENTREVISTADO: Nenhum específico eu gosto de todos.

FABIANA: E para tocar no violão que estilo você mais gosta de tocar?

ENTREVISTADO: Música popular.

FABIANA: Tem alguma música que você está tocando, que você...?

ENTREVISTADO: Tem, H... (?)

FABIANA: Você “tirou”!?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Aí você “tira” os acordes...?!

ENTREVISTADO: Isso.

FABIANA: ...e a melodia!?

ENTREVISTADO: Sim, os acordes, o tempo e a melodia.

FABIANA: A melodia você também toca no violão ou daí você canta e toca os acordes?

ENTREVISTADO: Não, eu só toco, não g... (?) para cantar.

FABIANA: Ah você só toca?!

ENTREVISTADO: Só toco.

FABIANA: E daí por isso que você toca a melodia também...

FABIANA: Então a gente estava falando que você toca a melodia e os acordes da música que você toca! Para você tocar o professor te passa os acordes e você decora a sequência deles, como que você faz para...?

ENTREVISTADO: Sim, primeiro ele fala quais são os acordes, tento “tirar” os acordes, depois ele mostra a sequência, depois toca a música.

FABIANA: E aí você grava a aula?

ENTREVISTADO: Sim, as aulas são gravadas.

FABIANA: Entendi! E a melodia também?

ENTREVISTADO: Também.

FABIANA: Você está vinculado a alguma escola de música? Seu professor faz parte de alguma escola de música?

ENTREVISTADO: Não, não estou vinculado a nenhuma escola de música.

FABIANA: É um projeto da prefeitura, é isso?

ENTREVISTADO: É um projeto da prefeitura.

FABIANA: E daí você tem aula onde? Tem uma sala?

ENTREVISTADO: Tem, eu faço no Centro Cultural de Indaiatuba.

FABIANA: Ah entendi! E é um prédio, um espaço que tem várias atividades?

ENTREVISTADO: Isso é um espaço, aí tem uma sala só de música.

FABIANA: E ele dá aula lá?

ENTREVISTADO: Ele dá aula lá.

FABIANA: E ele é funcionário desse... da prefeitura?

ENTREVISTADO: Não ele é contratado.

FABIANA: Pela prefeitura.

ENTREVISTADO: Pela prefeitura.

FABIANA: E isso faz parte de um projeto!?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Como é que é sua relação com o professor? Por exemplo, precisa..., tem alguma adequação que ele faz das aulas em função da sua deficiência visual? Como é que é..., ele já tinha tido a experiência de dar aula para uma pessoa com deficiência visual?

ENTREVISTADO: Não, sou o primeiro aluno. No início nós colocamos uma fita crepe atrás do violão, para achar os traços, agora não precisa mais, depois tira, pode tirar e você toca normal.

FABIANA: Ah! A fita serve assim para ressaltar a saliência da...

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: ...do traste. Ah! entendi! Ele que teve esta ideia?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: E daí a adequação que vocês fazem é nesse sentido também de gravar as..., os acordes, as melodias...?

ENTREVISTADO: Sim, sempre gravando a aula.

FABIANA: Que no caso pros outros alunos ele deve escrever, ter um livro ou um caderno!?

ENTREVISTADO: Sim ele dita para os alunos. O pessoal escreve.

FABIANA: Ele segue algum livro, não...?

ENTREVISTADO: Ele segue a apostila dele.

FABIANA: Ele tem uma apostila própria!

FABIANA: Você futuramente quer continuar tocando? Quais são suas perspectivas? Você está começando a aprender flauta também!?

ENTREVISTADO: Sim, eu pretendo, se tudo der certo, está tendo um projeto de abrir uma sala em Indaiatuba para pessoas com deficiência.

FABIANA: Ah que legal! Porque atualmente só tem você que tem deficiência visual!?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: E a aula de flauta, você faz nesta mesma sala?

ENTREVISTADO: Não, eu faço só com a fundação.

FABIANA: Um projeto não tem a ver com o outro, são projetos diferentes?

ENTREVISTADO: Isso são pessoas diferentes.

FABIANA: E a professora de flauta dá aula aonde?

ENTREVISTADO: Ela dá aula dentro de uma locadora.

FABIANA: Locadora de vídeo?

ENTREVISTADO: De vídeo.

FABIANA: E ela dá aula para outros alunos também?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Em relação ao braille, como foi o aprendizado do braille, você começou aprender braille com quantos anos?

ENTREVISTADO: Eu aprendi a ...(?) braille com 20 anos.

FABIANA: E daí você já tinha me contado que foi com uma professora lá de Indaiatuba, não é assim?

ENTREVISTADO: Então foi através de uma senhora que se chama Emilia, tem 89 anos,

FABIANA: 89?!

ENTREVISTADO: 89!

FABIANA: Nossa!!

ENTREVISTADO: Ela me passou a parte de português e a parte de matemática ela não passou, não deu tempo, porque ela..., algumas alterações que teve, então não estavam atualizadas.

FABIANA: Por causa da nova escrita braille, dessas mudanças da escrita?

ENTREVISTADO: Ela ainda não tinha recebido o livro quando nos conhecemos.

FABIANA: Ah sim, e daí você..., então ela passou a parte do alfabeto e leitura de textos?

ENTREVISTADO: Isso de como escrever, a escrita e leitura.

FABIANA: E ela aprendeu braille por onde?

ENTREVISTADO: Ela aprendeu na Fundação Dorina.

FABIANA: Ah! Ela foi lá fazer o cursou?

ENTREVISTADO: Sim, ela fez o curso e estudou na escola Padre Chico também, ela trabalhou na Volkswagen e ela tem filhos, atualmente está solteira.

FABIANA: E ela dá aula para outras pessoas?

ENTREVISTADO: Sim, se houver interesse de alguém estar procurando ela.

FABIANA: Porque na cidade não tem nenhuma instituição assim?

ENTREVISTADO: Por enquanto não.

FABIANA: Então as pessoas vêm para cá, que precisam aprender ou podem aprender com ela lá! Ela é a única pessoa que ensina braille lá?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Antes de você ela já tinha dado aula para outras pessoas também?

ENTREVISTADO: Não.

FABIANA: Você foi o primeiro aluno dela então?

ENTREVISTADO: O primeiro aluno, porque ela não sabia da necessidade da população.

FABIANA: Você estava me dizendo assim, que você tem algum resíduo visual, um pouquinho de visão?!

ENTREVISTADO: Sim, tenho 5 %(?).

FABIANA: Então antes de aprender o braille, você chegou a aprender um pouco de escrita em tinta?

ENTREVISTADO: Sim, até 2007, eu utilizava ampliado.

FABIANA: Então o braille foi a sua segunda escrita?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: Quando você era pequeno, você foi alfabetizado pela escrita em tinta?

ENTREVISTADO: Eu ainda sinto dificuldade no braille para fazer minha adaptação.

FABIANA: Que tipo de dificuldade você tem, como para..., por exemplo, para identificar as letras ou a leitura de uma palavra por exemplo?

ENTREVISTADO: Por exemplo para identificar a letra, eu troco as letras a por c.

FABIANA: Mas você lê só pelo tato?

ENTREVISTADO: Só pelo tato, não consigo visualizar o formato da letra.

FABIANA: É por que é muito pequenininho, o braille foi feito para ler pelo tato.

FABIANA: A sua deficiência é congênita ou foi adquirida ao longo da vida?

ENTREVISTADO: É congênita.

FABIANA: Ela tem uma causa, assim tem uma...?

ENTREVISTADO: Sim é hereditária...(?), através da genética.

FABIANA: E daí você nasceu com uma porcentagem maior de visão?

ENTREVISTADO: Sim, em torno de 30%.

FABIANA: Aí você foi perdendo ao longo do tempo?

ENTREVISTADO: Isso, e o medico fala que pode chegar a zero ou não. Não tem uma previsão.

FABIANA: É! Por isso que é até importante você aprender o braille, de poder criar recursos que hoje em dia existem. Por exemplo, no computador você usa o leitor de telas também?

ENTREVISTADO: Sim, eu coloco ampliado e contraste de cores, eu já utilizo o software.

FABIANA: Hoje em dia tem muito recurso, hoje em dia a gente conta com todos esses recursos.

FABIANA: E aí você além do braille está aprendendo aqui a musicografia, você está aprendendo bem, você falou que você troca as letras no braille, mas em música você quase não troca, é difícil você..., geralmente você acerta as letras que você tem..., você está achando fácil, difícil aprender a música assim?

ENTREVISTADO: Estou achando muito interessante, simples de assimilar.

FABIANA: Isso é bom, isso é bom saber! E para você quais são os benefícios de aprender a ler música em braille?

ENTREVISTADO: Os benefícios são muitos, porque amanhã eu posso dar aula ou mesmo fazer o próprio curso de música na formação acadêmica de música.

FABIANA: E para isso você acha que a leitura é importante?

ENTREVISTADO: Sim a leitura é fundamental.

FABIANA: Acho que era mais ou menos isso, alguma coisa você queria acrescentar sobre o ensino de musica, do braille enfim?

ENTREVISTADO: Eu acho que é importante para te dar autonomia e saber realmente a profissão que você deseja seguir.

FABIANA: Você quer trabalhar com música no futuro?

ENTREVISTADO: Pretendo.

FABIANA: Tocando, dando aula?

ENTREVISTADO: Sim.

Anexo 7 -Entrevista referente ao caso L

FABIANA: Então, algumas coisas assim que eu... que a gente...

ENTREVISTADO: Que a gente...

FABIANA: É que assim, tanto pra a gente conversar?

FABIANA: Então fala um pouco sobre a sua formação musical, o seu currículo, que você tem graduação aqui na unicamp, enfim.

ENTREVISTADO: Ah, eu comecei a estudar na minha cidade, Fernandópolis, no conservatório lá da minha cidade, na verdade eu comecei a estudar teclado quando eu tinha 7 anos, acho que quando eu tinha 10, 11 anos, eu comecei a fazer piano lá no mesmo lugar, aí eu me formei lá no conservatório e quando eu tinha ... eu estava com 17 anos eu fui pra Bélgica estudar, aí eu estudei lá na escola de Sint-Truiden, na escola de Música de Sint-Truiden, fiquei um ano com o professor Franz von 'Backbrephen' de agosto de 2003 a agosto de 2004, aí eu voltei pra cá... fiquei mais meio ano estudando em Rio Preto que é próximo a minha cidade...

FABIANA: São José do Rio Preto?

ENTREVISTADO: São José do Rio Preto, isso, aí eu prestei vestibular e comecei a estudar com o Rafael aqui na Unicamp, e eu me formei aqui com ele em graduação em piano.

FABIANA: Sim muito bom, aí hoje você dá aula?

ENTREVISTADO: Hoje eu dou aula ... dou aula em Artur Nogueira, dou aula em Campinas, no Cambuí, dou aula em Barão Geraldo, trabalho com a Shinobu, que é a mulher do Rafael, também.

FABIANA: Isso, fala do seu trabalho com o método Suzuki.

ENTREVISTADO: Trabalho com o método Suzuki para piano, na verdade sou pianista acompanhador da Shinobu, nas aulas coletivas que acontecem sábado de manhã, então, os alunos tocam violino e eu preciso acompanhar ao piano e também trabalho em recitais quando preciso e essas coisas assim, e também dou aula numa ONG aqui em Campinas.

FABIANA: Ah você ...

ENTREVISTADO: Isso! Centro Profissionalizante T... se chama, que eu vou lá de sexta-feira e fico lá o dia todo e trabalho Suzuki também.

FABIANA: Excelente!

ENTREVISTADO: Isso!

FABIANA: E aí qual que foi o seu primeiro contato assim, com pessoas com deficiência, antes de você dar aula ...?

ENTREVISTADO: Com a deficiência visual eu nunca tive contato direto antes de começar a dar aula, eu tinha mais contato acho que quando eu era mais novo, porque minha mãe e meu pai, minha mãe é pedagoga e ela fez especialização em... para dar aula para pessoas portadoras de necessidades especiais, algum tipo de necessidade, então antigamente quando tinha aquelas salas no estado que eram as salas especiais, então ela é que dava aula, no estado, tanto é que era até tudo misturado, eu acho que não era muito separado por 1ª série...

FABIANA: Vários tipos de deficiências juntas e séries juntas, também?

ENTREVISTADO: ... séries juntas. Então, a minha mãe sempre foi meio que a referência da cidade.

ENTREVISTADO: Então esse foi o contato que eu tive primeiro e meu pai chegou a ser presidente a APAE de Indiaporã.

FABIANA: Por conta desse trabalho da sua mãe?

ENTREVISTADO: Não... não sei se foi por causa disso assim, não sei .. não sei como que... sabe eu era muito pequeno, assim também, eu não sei direito como que aconteceu com meu pai e com minha mãe, só que... e aí minha mãe trabalhou diretamente com a APAE muitos anos.

ENTREVISTADO: Mas aí depois acabaram, não sei, acabaram se afastando, eu acho que da APAE porque minha mãe veio para Fernandópolis... então..., porque meu pai foi presidente da APAE de Indaiaporã que é a cidade dele e eu morei em Indaiaporã, antes de ir para Fernandópolis, que é uma cidade do lado, aí quando a minha mãe foi para Fernandópolis ela ficou com as salas de aluno especial só que depois não existia mais, elas foram fechadas e acho que por isso que ela acabou se distanciando...

FABIANA: Ah! Entendi.

ENTREVISTADO: E hoje ela trabalha ainda com alguns alunos portadores de necessidades especiais, eles..., ela tem alguns alunos com Síndrome de Down e parece que tem um aluno dela também que a mãe e o pai foram usuários de drogas então eles tem algum tipo de...

FABIANA: Deficiência em função disso.

ENTREVISTADO: Isso, em função disso e então ela trabalha em casa com essas crianças também, como professora particular, além das aulas que ela dá na escola sabe, esses alunos procuram ela porque gostam do trabalho dela.

FABIANA: Por ser referência na área...

ENTREVISTADO: Isso, gostam do trabalho que ela faz.

FABIANA: E daí assim, mas o seu contato era mais de vê-la dando aula, comentar...

ENTREVISTADO: Isso, nunca tive contato direto com os alunos porque também é complicado uma professora... para qualquer professor ou educador, é difícil você

fazer com que o aluno faça parte da sua vida, e tudo mais, então era mais um contato social só.

FABIANA: Dela comentar...

ENTREVISTADO: Dela comentar, sempre fez parte, a gente sabe como lidar tudo, até certo ponto é porque o contato não é realmente tão direto, mas é... a gente aceita as diferenças tudo..., nunca tivemos algum tipo de problema de... , não sei... em casa sempre foi “sussa”, sempre foi tranquilo.

FABIANA: E aí assim, até que daí você então recebeu um aluno com deficiência visual, não é isso?

ENTREVISTADO: Isso, na verdade eu trabalhava... eu trabalho ainda numa escola lá no Cambuí, a “Telos” e ele era aluno de uma outra professora.

FABIANA: Lá mesmo?

ENTREVISTADO: Lá mesmo, ele começou, eu acho que fez algumas semanas de aula não tenho certeza, só que ela precisou sair da escola, porque a... a Eloá, ela é formada aqui na Unicamp também, está fazendo mestrado aqui em piano popular, ela precisou fazer um..., ela foi... ah conseguiu... para tocar em num cruzeiro e ía ficar vários..., alguns meses fora, então ela teve que deixar os alunos, aí ele veio para mim, aí quando ele veio para mim foi quando eu tive contato com musicografia braille enfim.

FABIANA: Em função da...

ENTREVISTADO: Em função da deficiência dele.

FABIANA: Em função do aluno.

ENTREVISTADO: Do Erike.

FABIANA: E como é que você vê..., quais os principais desafios que você vê para dar aula para ele, no caso que é seu primeiro aluno com deficiência visual?

ENTREVISTADO: Acho que em primeiro é a falta de informação que tem em torno do assunto, não existe muita coisa, ainda é meio desconhecido na literatura, não tem muita coisa escrita e...

FABIANA: Bibliografia!

ENTREVISTADO: Bibliografia e... ah é isso assim é falta de conhecimento, depois que você conhece e aprende ...

FABIANA: Mas e assim na prática do dia-a-dia, nas aulas?

ENTREVISTADO: Ah sim, você fala de coisa técnica?

FABIANA: É sim, os desafios que você vê no cotidiano.

ENTREVISTADO: Para mim ou pra ele?

FABIANA: Para os dois.

ENTREVISTADO: Para os dois... Eu acho que agora eu estou confortável, no começo eu me sentia meio desconfortável por não conhecer, por ser uma coisa que eu nunca tinha lidado, só que depois que você aprende a conhecer a pessoa e vai..., ah eu acho que isso é normal com qualquer aluno na verdade, você aprende a ver quais são as dificuldades que ele tem e tenta..., tenta ver qual o processo melhor para ele fazer com que aquilo não se torne tão complicado, por exemplo, ele tem muita dificuldade de coordenação motora, só que eu não acho que isso seja em função da deficiência...

FABIANA: Em função da deficiência visual.

ENTREVISTADO: Em função de cegueira dele, se bem que talvez tenha sido porque quando ele era criança não tenha trabalhado com algumas coisas de coordenação motora fina que um vidente tenha mais acesso assim como cortar papel ou brincar com... não sei, cola e tesoura mesmo ou essas coisas pequenininhas assim...

FABIANA: Coordenação fina!

ENTREVISTADO: Coordenação motora fina. Talvez isso tenha implicado, mas é uma coisa difícil de se dizer porque..., não tem como saber. Ele tem... eu vejo que ele tem problema de espacialidade, um pouco de problema de espacialidade, só que ele consegue se localizar bem no piano, e como ele não tem uma referência visual, para ele, eu acho que, a questão postural e assim, consciência corporal é mais trabalhosa.

FABIANA: Você tem que trabalhar mais com isto?

ENTREVISTADO: Ou tem que ficar o tempo todo chamando atenção para aquilo, cuidado com sua a sua mão ou cuidado com a sua coluna.

FABIANA: Mas você acha que isso é com frequência com ele do que com os outros alunos?

ENTREVISTADO: Sim.

FABIANA: E assim, você tendo acesso a esse conhecimento, assim daí sobre musicografia e tendo a possibilidade de trabalhar com ele, quais... o que que isso, o que que todo esse aprendizado, tanto da musicografia braille quanto o fato de você dar aula para ele, o que você acha que isso acrescentou ou se acrescentou alguma coisa na sua formação musical e na sua experiência profissional como músico?

ENTREVISTADO: Puxa! Acrescenta muito, completamente, toda diferença acrescenta, independente de ser uma pessoa ser vidente ou não, ainda mais conhecer uma forma de linguagem para ele assim que era desconhecida ou que ele não tinha..., não, não é desconhecida mas enfim, eu estou falando mais de musicografia que é desconhecida...

FABIANA: O código.

ENTREVISTADO: O código que é desconhecido, é uma forma de se comunicar a mais, de ele encontrar outra forma que não seja convencional, que ele não esteja acostumado até hoje ou entrar em contato com música, então ah eu acho que é isso, não tem..., é fazer com que outras pessoas tenham a possibilidade de estudar uma coisa a

mais sabe, uma outra forma de comunicação, entrar em contato com outra forma de arte assim, com a música.

FABIANA: O seu conhecimento ser transmitido para outras pessoas?!

ENTREVISTADO: Isso e eu também aprendo, eu aprendo ao mesmo tempo, eu sempre estou aprendendo com os alunos.

FABIANA: E assim o fato de você ter tido contato com o código, o próprio contato com o código também representa um aprendizado?

ENTREVISTADO: Nossa com certeza , porque é através do código que a gente tem a possibilidade de passar isso para frente, o que está acontecendo ou o que ele está fazendo, a possibilidade dele estar fazendo o que outras pessoas fizeram.

FABIANA: Entendi, dentro desta linguagem específica!?

ENTREVISTADO: Isso.

FABIANA: E assim quais são suas perspectivas nessa área, que na verdade você tem um aluno com deficiência visual mas daí você já pensa para fazer mestrado?

ENTREVISTADO: Eu já tive contato com isso tudo, com... ah com esse campo, com essa área e eu me interessei com um mestrado que tem na fonaudiologia aqui em Cam... aqui da Unicamp que é vinculado com a medicina que é o mestrado profissional em Reabilitação e Saúde é isso? Interdisciplinaridade, Saúde e Reabilitação, não sei a ordem das palavras e eu fui assistir uma aula da Lucia R..., que é uma das professoras que me orientam no mestrado e eu adorei a aula dela e eu me dei muito bem com ela, ah eu gostei muito do trabalho que é feito, então eu quero continuar.

FABIANA: Sim, continuar do ponto de vista acadêmico?

ENTREVISTADO: É do ponto de vista acadêmico, é porque essas coisas nunca a gente para, trabalhar com pesquisa e tudo mais nesta área.

FABIANA: E daí você acaba tendo também um “rau” maior para, por exemplo, trabalhar com outros alunos que aparecer também!

ENTREVISTADO: Sim, sim com certeza.

FABIANA: É uma coisa que você deseja ter outros alunos?

ENTREVISTADO: Ah com certeza se eu pudesse teria todos.

FABIANA: E você tava dizendo da falta de informação que...!

ENTREVISTADO: É complicado, a falta de metodologia de ensino e de conhecimento, não existe, porque a visão é completamente diferente de um cego estudando música do que de um vidente porque... as dificuldades são outras, então precisa de uma coisa específica para sanar essas dificuldades assim, entende? Você entende porque você já passou por isso.

FABIANA: E nesse sentido, que tipo de apoio você imagina que o professor precisa para estar habilitado para dar aula para uma pessoa com deficiência visual, qual seria a condição ideal?

ENTREVISTADO: Primeiro que ele conheça o código, ele tem que saber, e que entenda como funciona a vida de um deficiente visual, de uma pessoa com baixa visão, porque não é a mesma coisa, você tem que saber as necessidades que ele tem do dia-a-dia para poder aplicar isto também na música, para saber as dificuldades que ele tem que tem na música, porque é tudo reflexo, reflexo da própria personalidade da pessoa.

FABIANA: Sim, você diz assim: conhecer o cotidiano, o dia-a-dia, para poder aplicar isso também no trabalho da aula de música!?

ENTREVISTADO: Isso também.

FABIANA: É fala um pouquinho sobre o desenvolvimento, já que a gente está gravando especificamente para pesquisa, fala um pouco sobre o aprendizado da

musicografia braille dentro dessa... desse método que a gente está desenvolvendo e como que tem sido em relação às dificuldades ou as vantagens, digamos assim desse...?

ENTREVISTADO: Mas você fala especificamente...

FABIANA: Do nosso trabalho aqui.

ENTREVISTADO: Meu?

FABIANA: Isso meu e seu.

ENTREVISTADO: Não do meu com o Erike?

FABIANA: Não, agora sim do seu aprendizado de musicografia independente da ...

ENTREVISTADO: Eu acho que eu tenho dificuldade para aprender as coisas porque eu não sou familiarizado com o braille, com a escrita braille.

FABIANA: O braille não é a sua primeira escrita!

ENTREVISTADO: Não.

FABIANA: É como se fosse uma segunda língua!

ENTREVISTADO: É.

ENTREVISTADO: E então eu entendo o que está escrito só que eu tenho que pensar muito, eu não tenho fluência, só que está indo, está indo... , é uma ferramenta ótima para trabalhar com meus alunos e... ah é isso a gente está indo de passo a passo, então está..., sabe não está um âmbito de coisas na minha cabeça e então eu estou conseguindo assimilar muito bem eu acho...

FABIANA: É mesmo!

ENTREVISTADO: ... e as coisas estão indo tudo “sussa” assim, eu entendo o que você fala, não tenho muita dificuldade...

Anexo 8

Cd contendo o áudio-documentário

Anexo 9 – Acervo de obras digitalizadas passíveis de serem impressas em braille.

COMPOSITOR	OBRA
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº1 – O ginete do pierrozinho
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº2 – O chicote do diabinho
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº3 – A manhã da Pierrete
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº4 – Os guizos do Dominósinho
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº5 – As peripécias do trapeirozinho
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº6 – As traquinices do mascarado Mignon
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº7 – A gaita de um precoce fantasiado
Heitor Villa-Lobos	Carnaval das crianças nº8 – A folia de um bloco infantil
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº1 – Terezinha de Jesus
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº2 – A Condessa
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº3 – Senhora Dona Sancha
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº4 – O cravo brigou com a rosa
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº5 – Pobre cega
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº6 – Passa passa gavião
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº7 – Xô, xô passarinho
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº8 – Vamos atrás da Serra Calunga
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº9 – Fui no Tororó
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº10 – O pintor de Cannaly
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº11 – Nesta rua, Nesta rua
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº12 – Olha o Passarinho Domine...
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº13 – À procura de uma Agulha
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº14 – A canoa virou
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº15 – Que lindos olhos ...
Heitor Villa-Lobos	Cirandas nº16 – Có, có, có
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº1 – Zangou-se o cravo com a rosa
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº2 – Adeus bela morena
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº3 – Vamos maninha
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº4 – Olha aquela menina
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº5 – Senhora pastora
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº6 – Cae, cae balão
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº7 – Todo o mundo passa
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº8 – Vamos ver a mulatinha
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº9 – Carneirinho carneirão
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº10 – A canoa virou
Heitor Villa-Lobos	Cirandinhas nº11 – Nesta rua tem um bosque

COMPOSITOR	OBRA
Heitor Villa-Lobos	Guia prático 1º Álbum - n°1 - acordei de madrugada
Heitor Villa-Lobos	Guia prático 1º Álbum - n°2 – A maré encheu
Heitor Villa-Lobos	Guia prático 1º Álbum - n°3 – A roseira
Heitor Villa-Lobos	Guia prático 1º Álbum - n°4 – Manquinha
Heitor Villa-Lobos	Guia prático 1º Álbum - n°5 – Na corda da viola
Heitor Villa-Lobos	Choro n°2
Guerra-Peixe	Minúsculas I – n°1 – Introdução
Guerra-Peixe	Minúsculas I – n°2 – Dramático
Guerra-Peixe	Minúsculas I – n°3 – Marchando
Guerra-Peixe	Minúsculas II – n°1 – Caminhando
Guerra-Peixe	Minúsculas II – n°2 – Cantiga
Guerra-Peixe	Minúsculas II – n°3 – No estilo carioca
Guerra-Peixe	Minúsculas III – n°1 – fanfarra
Guerra-Peixe	Minúsculas III – n°2 – Valseado
Guerra-Peixe	Minúsculas III – n°3 – Indiozinho
Guerra-Peixe	Minúsculas IV – n°1 – Prelúdio
Guerra-Peixe	Minúsculas IV – n°2 – Contrastes
Guerra-Peixe	Minúsculas IV – n°3 –Caipira
Guerra-Peixe	Minúsculas V – n°1 – Canto negro
Guerra-Peixe	Minúsculas V – n°2 – Coral
Guerra-Peixe	Minúsculas V – n°3 – Mãos cruzadas
Guerra-Peixe	Minúsculas VI – n°1 - Baroquinho
Guerra-Peixe	Minúsculas VI – n°2 – Noturno
Guerra-Peixe	Minúsculas VI – n°3 – Lembrando Bartók
Guerra-Peixe	1ª Suíte infantil n°1 – Ponteio
Guerra-Peixe	1ª Suíte infantil n°2 - Valsa
Guerra-Peixe	1ª Suíte infantil n°3 – Choro
Guerra-Peixe	1ª Suíte infantil n°4 - Seresta
Guerra-Peixe	1ª Suíte infantil n°5 - Achechê
Guerra-Peixe	O gato malhado n°1 – O gato malhado
Guerra-Peixe	O gato malhado n°2 – A andorinha Sinhá
Guerra-Peixe	O gato malhado n°3 – O namoro e os murmúrios
Guerra-Peixe	O gato malhado n°4 – A noite sem estrelas
Cláudio Santoro	Peças infantis n°1 – Andante
Cláudio Santoro	Peças infantis n°2 – Allegreto
Cláudio Santoro	Peças infantis n°3 – Allegro
Cláudio Santoro	Peças infantis n°4 - Valsinha lenta
COMPOSITOR	OBRA

Cláudio Santoro	Peças infantis n°6 - Andante com moto
Cláudio Santoro	Peças infantis n°7 – Allegro vivo
Cláudio Santoro	Peças infantis n°8 – Acalanto da boneca
Cláudio Santoro	Peças infantis n°9 - Sonatina
Zequinha de Abreu	Sururu na cidade
Zequinha de Abreu	Tico-tico no fubá
Zequinha de Abreu	Zombando sempre
Zequinha de Abreu	Fascinação
Zequinha de Abreu	Pela luz dos olhos teus
Camargo Guarnieri	Cinco peças infantis – n°1 – Estudando piano
Camargo Guarnieri	Cinco peças infantis – n°2 – Criança triste
Camargo Guarnieri	Cinco peças infantis – n°3 – Valsinha manhosa
Camargo Guarnieri	Cinco peças infantis – n°4 – A criança adormece
Camargo Guarnieri	Cinco peças infantis – n°5 - Polca
Camargo Guarnieri	O cavaleiro de perna quebrada
Camargo Guarnieri	Ficarás sozinha
Camargo Guarnieri	Sonatina n°3
Camargo Guarnieri	Valsas n°1 – Lentamente
Camargo Guarnieri	Valsas n°2 - Preguiçoso
Camargo Guarnieri	Valsas n°3 – Com moleza
Camargo Guarnieri	Valsas n°4 – Calmo e saudoso
Camargo Guarnieri	Valsas n°5 - Calmo
Camargo Guarnieri	Valsas n°6 - Lento
Camargo Guarnieri	Valsas n°7 - Saudoso
Camargo Guarnieri	Valsas n°8 - Calmo
Camargo Guarnieri	Valsas n°9 - Calmo
Camargo Guarnieri	Valsa n°10 – Choroso
Camargo Guarnieri	Ponteios n°41 – Tristemente
Camargo Guarnieri	Ponteios n°42 – Dengoso, mas sem pressa
Camargo Guarnieri	Ponteios n°43 – Grandeoso
Camargo Guarnieri	Ponteios n°44 – Desconsolado
Camargo Guarnieri	Ponteios n°45 – Com alegria
Camargo Guarnieri	Ponteios n°46 – Íntimo
Camargo Guarnieri	Ponteios n°47 – Animado
Camargo Guarnieri	Ponteios n°48 – Confidencial
Camargo Guarnieri	Ponteios n°49 – Torturado
Camargo Guarnieri	Ponteios n°50 – Lentamente e triste
COMPOSITOR	OBRA
Ernesto Nazareth	Froraux

Ernesto Nazareth	Odeon
Ernesto Nazareth	Faceira
Franz Chopin	Op. 28 – Prelúdio nº1
Franz Chopin	Op. 28 – Prelúdio nº4
Franz Chopin	Op. 28 – Prelúdio nº20
Branca Bilhar	Samba sertanejo
Brahms	Intermezzo nº2
Brahms	Lullaby
Arlen	Over the rainbow
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº1 – Arieta
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº2 – Walzu
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº3 – Waechterlied
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº4 - Elfentanz
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº5 - Volksweise
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº6 – Norwegian
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº7 – Albumblatt
E. Grieg	Canções e peças líricas Op.12 - nº8 - Vaterländisches lied
Debussy	Arabesque nº1