

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUISTA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI

A PERFORMANCE MUSICAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL

SÃO PAULO

2019

SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI

**A PERFORMANCE MUSICAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima.

SÃO PAULO

2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

T911p	Tudissaki, Shirlei Escobar, 1982- A performance musical da pessoa com deficiência visual / Shirlei Escobar Tudissaki. - São Paulo, 2019. 225 f. : il. color. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Albano de Lima. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 1. Deficientes visuais. 2. Músicos com deficiências. 3. Música - Execução. 4. Música - Instrução e estudo. 5. Notação musical em Braille. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.77
-------	---

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI

A PERFORMANCE MUSICAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Música no Curso de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista – UNESP (Orientadora)

Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Vilson Zattera
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Fábio Miguel
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Universidade Estadual Paulista – UNESP

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

Para Pedro, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos à minha querida orientadora, Sonia Regina Albano de Lima, pelo carinho, amizade e competência com a qual soube me auxiliar com o trabalho.

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, pelo auxílio prestado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Adriana Mendes e Vilson Zattera pelas valiosas contribuições oferecidas durante meu Exame de Qualificação.

Aos Professores Doutores responsáveis pelas disciplinas cursadas durante o Doutorado: Adriana Bauer, Claudia Assumpção Galian, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marcos Mesquita, Marisa Fonterrada e Sonia Albano de Lima.

A Pedro Ulsen, pela revisão minuciosa do texto.

À diretoria do Conservatório de Tatuí e do Instituto Fukuda por todo apoio recebido.

Aos queridos amigos Marcio, Vanildo, Luciane, Daiane, Valdemir, Danilo e Luiz Rafael pela parceria e amizade.

Aos meus amados pais, Miguel (*in memoriam*) e Neide. Minha profunda e eterna gratidão pelo carinho e amor recebido.

Às minhas amadas irmãs, Sheila e Sharlene, companheiras de toda vida, por todo apoio e compreensão.

Aos meus amados sobrinhos, Willian, Gabriel e Agnes, pelas alegrias e carinho recebido.

A todos os músicos com deficiência visual que participaram desta pesquisa, que me mostraram que é possível ser águia, mesmo quando todos esperam que sejamos galinha. De modo especial, agradeço aos entrevistados: Favio Shifres, Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves, Marcelo Bratke e Vilson Zattera. Meu mais profundo respeito aos profissionais que, mesmo com todos os desafios impostos pela deficiência visual demonstram dedicação e excelência em seu trabalho. E, é claro, agradeço ao meu melhor amigo e companheiro, Pedro, cujo amor, apoio, orientação, inteligência e amizade constantes tornaram esta pesquisa possível. Minha eterna gratidão por tudo o que fez e faz por mim.

– Águia, já que você é e sempre será águia, desperte de seu sono.

Liberte sua natureza feita para as alturas.

Deixe nascer o sol dentro de você.

Abra suas asas! E voe para o infinito!

Leonardo Boff

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os processos educacionais, biológicos e cognitivos presentes na performance de músicos com deficiência visual, a fim de compreender como tais processos se desenvolvem e quais fatores externos podem afetá-los. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa/quantitativa, utilizando a entrevista semiestruturada e o questionário como técnicas para coleta de dados. A revisão de literatura concentrou-se em textos relacionados à Música, Educação, Cognição Musical e Medicina. As entrevistas foram realizadas com músicos performers com deficiência visual: Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves, Marcelo Bratke e Vilson Zattera. A entrevista concedida pelo músico e pesquisador Favio Shifres serviu de referencial teórico para a investigação. Foram aplicados três tipos de questionários: (a) para alunos de performance musical que apresentam deficiência visual; (b) para professores de performance musical que atuam ou atuaram com alunos com deficiência visual; (c) para pessoas com deficiência visual desistentes de cursos de performance musical. Para tabulação dos dados coletados com os questionários, foi utilizada a ferramenta de questionários *Survey Monkey*. Para avaliar os dados coletados nas entrevistas e questionários, foi utilizada a análise de conteúdo, de acordo com os critérios estabelecidos por Laurence Bardin (2016). De modo auxiliar a organização deste material coletado, foi utilizado o *software NVivo*. A partir da análise de conteúdo, foi possível identificar uma série de categorias mencionadas pelos entrevistados e questionados: (1) Apoio durante a fase escolar; (2) Musicografia braille e partituras ampliadas; (2.1) *Softwares* aplicados na edição e transcrição de partituras em braille; (2.2) Transcrição de partituras em braille para performers cegos; (3) A influência do professor de performance musical; (4) Técnicas performáticas; (4.1) Técnica instrumental e de canto; (4.2) Postura; (4.3) Memória musical; (4.4) Criatividade e improvisação musical; (4.5) Tocar de ouvido. Conclui-se que o desenvolvimento da performance musical da pessoa com deficiência visual envolve uma série de questões, como a necessidade do apoio da família e professores durante a fase escolar, fortalecendo a autoestima destes indivíduos, de modo que consigam superar as dificuldades impostas pela deficiência para alcançarem o nível de excelência musical. Nota-se ainda que a utilização da musicografia braille e partituras ampliadas não é consenso, embora a maioria dos entrevistados e questionados apontem utilizar estas ferramentas, de forma a garantir a autonomia necessária para sua profissionalização. Para tanto, destaca-se a importância do professor de performance musical, que deve ser capaz de auxiliar o aluno frente às suas necessidades técnicas e musicais, a fim de que este consiga executar o instrumento com alto nível performático. Neste sentido, a memória musical surge como uma das habilidades a serem trabalhadas por estes performers e, de maneira contrária ao que popularmente se acredita, o músico com deficiência visual não apresenta uma memória mais apurada do que aquele que enxerga, necessitando de treino para seu desenvolvimento, assim como as demais habilidades musicais. A pesquisa apresenta seis capítulos que apontam as questões relacionadas ao desenvolvimento da performance musical da pessoa com deficiência visual.

Palavras-chave: Deficiência visual; Performance musical; Cognição musical; Musicografia braille; Memória musical.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the educational, biological and cognitive processes involved in the performance of visually impaired musicians in order to understand how these processes are developed and which external factors may affect them. For that, a qualitative-quantitative research was developed, using the semi-structured interview and the questionnaire as techniques for data collection. The literature review focused on texts related to Music, Education, Musical Cognition and Medicine. The interviews were conducted with performers with visual impairment: Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves, Marcelo Bratke and Vilson Zattera. The interview granted by the musician and researcher Favio Shifres served as a theoretical reference for the investigation. Three types of questionnaires were applied: (a) for musical performance students who are visually impaired; (b) for teachers of musical performance who act with students with visual impairment; (c) for visually impaired people who drop out of music performance courses. For tabulation of the data collected with the questionnaires, the Survey Monkey questionnaire tool was used. In order to evaluate the data collected in the interviews and questionnaires, content analysis was used, according to the criteria established by Laurence Bardin (2016). In order to aid in the organization of this collected material, NVivo software was used. From the analysis of content, it was possible to identify a series of categories mentioned by the respondents and questioned: (1) Support during the school phase; (2) Braille music and extended scores; (2.1) Software used in editing and transcription of braille music; (2.2) Transcription of braille music for blind performers; (3) The influence of the teacher of musical performance; (4) Performance techniques; (4.1) Instrumental and singing technique; (4.2) Posture; (4.3) Musical memory; (4.4) Creativity and musical improvisation; (4.5) Play by ear. It's concluded that the development of the musical performance of the visually impaired person involves a series of questions, such as the need of the support of the family and teachers during the school phase, strengthening the self-esteem of these individuals, so that they overcome the difficulties imposed by the disability to reach the level of musical excellence. It's also noted that the use of braille music and extended scores is not consensus, although the majority of interviewees and questioned point to using these tools, in order to guarantee the autonomy necessary for their professionalization. For this, stands out the importance of the teacher of musical performance, who must be able to assist the student in face of his technical and musical needs, stands out in order that this one can execute the instrument with high performative level. Thus, musical memory emerges as one of the skills to be developed by these performers and, contrary to what is popularly believed, the musician with visual impairment doesn't present a more accurate memory than the one who sees, needing training for his development, as well as other musical skills. The research presents six chapters that points out the issues related to the development of the musical performance of the visually impaired person.

Keywords: Visual impairment; Musical performance; Musical cognition; Braille music; Musical memory.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar los procesos educativos, biológicos y cognitivos presentes en la *performance* de músicos con deficiencia visual, a fin de comprender cómo tales procesos se desarrollan y qué factores externos pueden afectarlos. Para ello, se realizó una encuesta cualitativa, utilizando la entrevista semiestructurada y el cuestionario como técnicas para la recolección de datos. La revisión de literatura se centró en textos relacionados a la Música, Educación, Cognición Musical y Medicina. Las entrevistas fueron realizadas con músicos *performers* con deficiencia visual: Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves, Marcelo Bratke y Vilson Zattera. La entrevista concedida por el músico e investigador Favio Shifres sirvió de referencial teórico para la investigación. Fueron aplicados tres tipos de cuestionarios: (a) para alumnos de desempeño musical que presentan deficiencia visual; (b) para profesores de *performance* musical que actúan o actuaron con alumnos con discapacidad visual; (c) para personas con discapacidad visual que abandonaron los cursos de *performance* musical. Para la tabulación de los datos recogidos con los cuestionarios se utilizó la herramienta de cuestionarios *Survey Monkey*. Para evaluar los datos recogidos en las entrevistas y cuestionarios, se utilizó el análisis de contenido, de acuerdo con los criterios establecidos por Laurence Bardin (2016). De modo auxiliar a la organización de este material recogido, se utilizó el *software NVivo*. A partir del análisis de contenido, fueron identificadas una serie de categorías mencionadas por los entrevistados: (1) el apoyo durante la fase escolar; (2) Musicografía braille y partituras ampliadas; (2.1) *Softwares* aplicados en la edición y transcripción de partituras en braille; (2.2) Transcripción de partituras en braille para *performers* ciegos; (3) La influencia del profesor de *performance* musical; (4) Técnicas de desempeño; (4.1) Técnica instrumental y de canto; (4.2) Postura; (4.3) Memoria musical; (4.4) Creatividad e improvisación musical; (4.5) Tocar de oído. Se concluye que el desarrollo de la *performance* musical de la persona con discapacidad visual involucra una serie de cuestiones, como la necesidad del apoyo de la familia y profesores durante la fase escolar, fortaleciendo la autoestima de estos individuos, de modo que consigan superar las dificultades impuestas por la discapacidad para alcanzar el nivel de excelencia musical. Se observa además, que la utilización de la música braille y partituras ampliadas no es consensual, aunque la mayoría de los entrevistados y cuestionados apuntan a utilizar estas herramientas, para garantizar la autonomía necesaria para su profesionalización. Para ello, se destaca la importancia del profesor de *performance* musical, que debe ser capaz de auxiliar al alumno frente a sus necesidades técnicas y musicales, a fin de que éste pueda ejecutar el instrumento con un alto nivel de desempeño. En este sentido, la memoria musical surge como una de las habilidades a ser trabajadas por estos ejecutantes y, de manera contraria a lo que popularmente se cree, el músico con deficiencia visual no presenta una mejor memoria que el que ve, necesitando de entrenamiento para su desarrollo, así como las demás habilidades musicales. La investigación presenta seis capítulos que apuntan a las cuestiones relacionadas al desarrollo del *performance* musical de la persona con discapacidad visual.

Palabras clave: Deficiencia visual; Performance musical; Cognición musical; Musicografía braille; Memoria musical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolha dos entrevistados.....	23
Figura 2 – População brasileira com deficiência – percentual de acordo com a deficiência.	32
Figura 3 – Pessoas com deficiência visual no Brasil.....	32
Figura 4 – Anatomia do olho humano.....	37
Figura 5 – Lobos cerebrais.....	45
Figura 6 – Cóclea e circunvolução temporal transversa.....	46
Figura 7 – Áreas cerebrais corticais – vista lateral esquerda.....	47
Figura 8 – Áreas cerebrais corticais – vista medial direita.....	48
Figura 9 – Áreas funcionais musicais do córtex cerebral.....	49
Figura 10 – Memória segundo modelo modal da memória de Atkinson e Shiffrin.	53
Figura 11 – Nuvem de palavras – entrevista Marcelo Bratke (BRATKE 2016).....	56
Figura 12 – Nuvem de palavras – entrevista Favio Shifres (SHIFRES, 2016).	60
Figura 13 – Nuvem de palavras – entrevista Hermeto Pascoal (PASCOAL, 2017).	63
Figura 14 – Nuvem de palavras – Jorge Gonçalves (GONÇALVES, 2017).	66
Figura 15 – Nuvem de palavras – entrevista Vilson Zattera (ZATTERA, 2018).	70
Figura 16 – Unidade Federativa dos alunos.	76
Figura 17 – Faixa etária dos alunos.....	77
Figura 18 – Cegueira ou baixa visão - alunos.	78
Figura 19 – Deficiência visual ou adquirida – alunos.	78
Figura 20 – Tempo de estudo no instrumento – alunos.	79
Figura 21 – Instrumentos musicais dos alunos.....	80
Figura 22 – Repertório musical dos alunos.	81
Figura 23 – Fluência na leitura e escrita braille – alunos.	82
Figura 24 – Utilização da musicografia braille – alunos.....	82
Figura 25 – Em qual medida a musicografia braille o auxilia(ou) nos estudos performáticos.	83
Figura 26 – Melhor forma para a pessoa com deficiência visual desenvolver performance musical. ...	84
Figura 27 – Unidade Federativa dos professores.	86
Figura 28 – Escolaridade dos professores.	87
Figura 29 – Instrumento musical ministrado pelos professores.	88
Figura 30 – Repertório musical ministrado pelos professores.	89
Figura 31 – Experiências pedagógicas dos professores – alunos cegos e baixa visão.	90
Figura 32 – O professor utiliza a musicografia braille em suas aulas de performance?	91
Figura 33 – O professor participou de algum curso que capacitou atuar alunos deficiência visual?	91
Figura 34 – Qual a melhor forma de uma pessoa com deficiência visual trabalhar as questões da performance musical?	92
Figura 35 – Faixa etária dos desistentes dos cursos de performance.	94
Figura 36 – Cegueira ou baixa visão - desistentes dos cursos de performance musical.	94
Figura 37 – Deficiência visual congênita ou adquirida – desistentes cursos de performance musical.	95
Figura 38 – Tempo de estudo no instrumento – desistentes dos cursos de performance musical.....	95
Figura 39 – Instrumento musical – desistentes dos cursos de performance musical.	96
Figura 40 – Repertório musical – desistentes dos cursos de performance musical.....	97
Figura 41 – Fluência na leitura e escrita braille – desistentes dos cursos de performance musical.	97
Figura 42 – Ceta braille.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições de ensino especializado no ensino para pessoas com deficiência visual no Brasil.	30
Quadro 2 – Categorias da deficiência visual.	35
Quadro 3 – Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.	42
Quadro 4 – Categorias de análise de conteúdo.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- ACAPO – Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (Portugal).
- AFB – *American Foundation for the Blind* (Estados Unidos).
- BME – *Braille Music Editor*.
- BMR – *Braille Music Reader*.
- CalArts – *California Institute of the Arts* (Estados Unidos).
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CBO – Conselho Brasileiro de Oftalmologia.
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.
- ENIM – Encontro de Investigação em Música (Portugal).
- Emesp – Escola de Música do Estado de São Paulo.
- FAAC – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.
- Fames – Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”.
- FLACSO – *Facultat Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Costa Rica).
- IA – Instituto de Artes.
- IBC – Instituto Benjamin Constant.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Icemat – Instituto de Cegos do Estado do Mato Grosso.
- IPC – Instituto Padre Chico.
- IPLeiria – Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).
- Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual.
- MEC – Ministério da Educação.
- MIS – Museu da Imagem e do Som de São Paulo.
- NICS – Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora.
- ONCE – *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (Espanha).
- Promuvi – Projeto Música Transformando Vidas.
- SPIM – Sociedade Portuguesa de Investigação em Música (Portugal).
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- UA – Universidade de Aveiro (Portugal).
- UBA – *Universidad de Buenos Aires* (Argentina).
- UCL – *University College London* (Inglaterra).

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UMC – União Mundial de Cegos.

UMinho – Universidade do Minho (Portugal).

UMN – *University of Minnesota* (Estados Unidos).

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo.

UW – *University of Washington* (Estados Unidos).

WHO/OMS – *World Health Organization*/Organização Mundial da Saúde.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	20
2 DEFICIÊNCIA VISUAL: percurso histórico, terminologias adotadas e políticas públicas	27
2.1 Percurso histórico	27
2.2 Terminologias adotadas	31
2.2.1 Baixa visão e cegueira	33
2.2.2 Deficiência visual congênita e adquirida	36
2.3 Políticas públicas brasileiras	38
3 PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA PERFORMANCE MUSICAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	44
3.1 O cérebro	44
3.2 Neuroplasticidade	49
3.3 Memória musical	51
4 DIALOGANDO COM AS ENTREVISTAS	55
4.1 Marcelo Bratke	55
4.2 Favio Shifres	59
4.3 Hermeto Pascoal	61
4.4 Jorge Gonçalves	65
4.5 Vilson Zattera	69
5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS	75
5.1 Questionário 1 – Alunos de performance com deficiência visual	76
5.2 Questionário 2 – Professores de performance que atuam com alunos com deficiência visual	85
5.3 Questionário 3 – Pessoas com deficiência visual desistentes de cursos direcionados à performance musical	93
6 ANÁLISE DE CONTEÚDO	100
6.1 Apoio durante a fase escolar	101
6.2 Musicografia braille e partituras ampliadas	104
6.2.1 Softwares para edição e transcrição de partituras em braille	109
6.2.2 Transcrição de partituras em braille para performers cegos	111
6.3 A influência do professor de performance musical	112
6.4 Técnicas performáticas	115
6.4.1 Técnica instrumental e de canto	115
6.4.2 Postura	117

6.4.3 Memória musical.....	119
6.4.4 Criatividade e improvisação musical	121
6.4.5 Tocar de ouvido.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
Bibliografia consultada	138
Legislação consultada	141
Entrevistas	144
APÊNDICE A – Entrevista com Marcelo Bratke	145
APÊNDICE B – Entrevista com Favio Shifres.....	160
APÊNDICE C – Entrevista com Hermeto Pascoal	172
APÊNDICE D – Entrevista com Jorge Gonçalves.....	189
APÊNDICE E – Entrevista com Vilson Zattera.....	203
APÊNDICE F – Questionários.....	215
Questionário 1 – Alunos de performance musical com deficiência visual	215
Questionário 2 – Professores de performance musical que atuam ou atuaram com deficiência visual.....	217
Questionário 3 – Pessoas com deficiência visual desistentes de cursos direcionados à performance musical	219
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	221
NOTAS	223

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os processos educacionais, biológicos e cognitivos presentes na performance de músicos com deficiência visual, a fim de compreender como tais processos se desenvolvem e quais fatores externos podem afetá-los. Em pesquisa anterior, desenvolvida durante o mestrado, defendido em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), intitulada *Ensino de Música para pessoas com deficiência visual*, posteriormente publicada em formato de livro, investigou-se os processos de ensino e aprendizagem musical destinados às pessoas com deficiência visual, ou seja, à iniciação musical destes indivíduos. A pesquisa de doutorado, por sua vez, focalizou os aspectos relacionados à performance musical da pessoa com deficiência visual, sob uma perspectiva interdisciplinar.

A motivação para realização deste trabalho deve-se ao contato que esta pesquisadora teve com alguns músicos profissionais com deficiência visual que apresentavam um altíssimo nível de performance musical, tanto na área erudita quanto popular e que, muitas vezes, não utilizavam a musicografia braille (para o caso dos músicos cegos) ou partituras ampliadas (no caso de músicos com baixa visão). Dessa forma, compreender como eles chegaram a um alto nível performático tornou-se um dos objetivos centrais desta investigação de doutorado.

Observou-se que o conceito de performance musical é bastante diversificado, muitas vezes empregado com significado similar aos termos *prática musical*, *execução* e *interpretação musical*. Isso ocorre também em outras línguas, como o inglês e o alemão, nas quais as palavras *performance* e *interpretation* (inglês) e *vortrag* e *aufführung* (alemão) são utilizadas como termos correlatos. Nesta investigação será adotado o conceito de performance conforme relatado pelos pesquisadores Sonia Albano de Lima, Flávio Apro e Márcio Carvalho (2006), ou seja, a performance engloba tanto os aspectos ligados a interpretação musical como aqueles que dizem respeito à prática musical, no intuito de revelar relações e implicações conceituais existentes no texto musical.

Justifica-se a realização desta investigação devido à escassez de materiais publicados na Língua Portuguesa relacionados à performance musical e a deficiência visual. Ao realizar uma consulta aos catálogos de teses e dissertações brasileiras, disponibilizados pelos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD², verificou-se que ambos não apresentam pesquisas referendando em seus títulos os termos *performance musical* e *deficiência visual*. Com relação

aos termos *deficiência visual*, *ensino de música/educação musical* e *musicografia braille*, até o final do ano de 2017, foram publicadas apenas três teses de doutorado (TRINDADE, 2008; BONILHA, 2010; MELO, 2014) e 20 dissertações de mestrado acerca da temática.

A dificuldade de acesso aos materiais científicos no Brasil com respeito a esta temática também é recorrente em Portugal. Tal fato foi comprovado quando esta pesquisadora realizou uma comunicação no VII Encontro de Investigação em Música (ENIM), promovido pela Sociedade Portuguesa de Investigação em Música (SPIM), na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, em novembro de 2017. Na ocasião, duas pesquisadoras portuguesas que estavam desenvolvendo uma pesquisa envolvendo a música e pessoas com deficiência visual, tomaram como referencial bibliográfico os materiais publicados por pesquisadores brasileiros, como Fabiana Bonilha (2006; 2010), Shirlei Escobar Tudissaki (2014; 2015) e Shirlei Escobar Tudissaki e Sonia Albano de Lima (2012).

No portal dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)³, também não foi encontrada nenhuma pesquisa publicada em Portugal, referendando os termos *performance musical* e *deficiência visual*. No que diz respeito aos termos *deficiência visual*, *ensino de música/educação musical* e *musicografia braille* foram encontradas apenas três investigações de mestrado (GUERREIRO, 2014; ROCHA, 2016; MAUÁ, 2017), e nenhuma tese de doutorado. Vale acrescentar que, embora não conste no Portal RCAAP, foram desenvolvidas as pesquisas de mestrado e doutorado da brasileira Dolores Tomé em Portugal, relacionadas à musicografia braille (TOMÉ, 2003; 2016).

Este levantamento prévio, de certa forma, justificou a realização desta pesquisa, bem como a leitura dos ordenamentos legais vigentes no país relacionados à temática, considerando-se que a legislação educacional admite que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos a um ensino que os demais cidadãos. Nesse sentido, destacam-se: o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, de 5 de outubro de 1988; os artigos 4, 58, 59 e 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001; a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.284, de 7 de novembro de 2003 e o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, no ano de 2007.

Além da questão legal, não poderia ser ignorada a importância social da pesquisa, uma vez que a inclusão das pessoas com deficiência visual tem fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

No *capítulo 1* é apresentada a metodologia de pesquisa adotada. Além do levantamento bibliográfico efetuado, foram adotadas as abordagens qualitativa e quantitativa (pesquisa qualitativa) e, como metodologia de análise para os dados coletados, utilizou-se os critérios estabelecidos pela análise de conteúdo, focalizando aspectos direcionados à temática em várias áreas de conhecimento.

No *capítulo 2* foram abordados os seguintes tópicos: percurso histórico das pessoas com deficiência visual desde o período pré-histórico até os dias atuais; as iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência visual no Brasil, como a criação de instituições de ensino especializado para esses indivíduos; terminologias relacionadas à deficiência visual: baixa visão e cegueira, e as categorias da deficiência visual praticadas atualmente; a anatomia do olho e os aspectos referentes à deficiência visual congênita e adquirida. Também foram mencionadas as políticas públicas voltadas à garantia dos direitos educacionais a todos os indivíduos brasileiros, incluindo as pessoas com deficiência.

No *capítulo 3* foram relacionados os processos cognitivos envolvidos na performance musical. Neste sentido, o primeiro aspecto selecionado foi o cérebro, bem como a apresentação das regiões cerebrais: localização e funções. Por razões óbvias, as regiões cerebrais destinadas ao processamento musical foram relatadas de maneira especial. Na sequência, foram apresentados os estudos relacionados à neuroplasticidade e à memória musical, considerados essenciais para os aspectos performáticos da pessoa com deficiência visual.

O *capítulo 4* descreve aspectos importantes das entrevistas realizadas com músicos de destaque que possuem a deficiência visual, a saber: Marcelo Bratke, Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves e Vilson Zattera, além do pesquisador Favio Shifres, músico e pesquisador de destaque no campo da cognição musical.

Na sequência, no *capítulo 5*, são apresentados os resultados obtidos com os questionários realizados com alunos de performance musical com deficiência visual, professores de performance que atuam ou atuaram com estes alunos e pessoas com deficiência visual desistentes de cursos de performance musical.

O *capítulo 6*, por sua vez, discute e analisa os dados obtidos a partir das entrevistas e questionários mencionados.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, ou seja, apresenta caráter misto. De acordo com Spratt, Walker e Robinson (2004), neste tipo de pesquisa o investigador busca apreender de forma mais ampla a complexidade da sociedade moderna, amenizando, dessa forma, as deficiências encontradas nas metodologias puramente qualitativas ou quantitativas. Os métodos mistos trazem maior amplitude investigativa, permitindo que os pesquisadores atuem livremente conforme a necessidade da pesquisa. Pope e Mays (1995), por sua vez, afirmam não haver oposição na adoção conjunta da metodologia quantitativa e qualitativa, pois uma forma não exclui a outra. Dessa maneira, foi adotado como padrão investigatório tanto os critérios quantitativos quanto qualitativos, o que permitiu obter um quadro mais amplo acerca do objeto investigado.

Bogdan e Biklen (1994;1982) afirmam que a análise qualitativa dos dados coletados a partir de ferramentas de coleta como entrevistas e questionários permitem ao investigador construir significados que não são possíveis de serem detectados em uma pesquisa quantitativa. Neste sentido, pode-se afirmar que na pesquisa qualitativa, os procedimentos empregados permitem ao pesquisador compreender mais intensamente as ações, atitudes, comportamentos, situações, crenças e pensamentos de determinadas pessoas (BODGAN; BIKLEN, 1982).

Sem desconsiderar a importância da pesquisa qualitativa, desenvolveu-se também um trabalho de análise quantitativa de dados coletados, de forma a obter um quadro mais amplo acerca da realidade vivenciada pelo público-alvo. A partir dos questionários aplicados, foi possível traduzir em números as informações apresentadas pelos sujeitos participantes, tornando possível sua análise e classificação, a partir de recursos e técnicas estatísticas, gerando medidas precisas e confiáveis (BAPTISTA, 2013).

Segundo Marconi e Lakatos (2015) justifica-se o emprego da pesquisa bibliográfica na confecção de uma investigação, por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema, a partir da análise dos trabalhos publicados anteriormente. O levantamento bibliográfico acerca da literatura existente com respeito à temática, pautou-se nas monografias, dissertações e teses desenvolvidas nas universidades brasileiras, livros, revistas científicas e anais de eventos nacionais e internacionais. Este procedimento permitiu estabelecer o estado da arte do objeto investigado.

Além do levantamento bibliográfico, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa:

1. Entrevistas
 - a. Entrevistas realizadas com os músicos com deficiência visual (baixa visão e cegueira) da música erudita e popular, a saber: Marcelo Bratke, Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves e Vilson Zattera;
 - b. Entrevista realizada com o músico e pesquisador de destaque no campo da cognição musical, Prof. Dr. Favio Shifres;
2. Questionários
 - a. Questionários aplicados aos alunos de performance musical com deficiência visual (baixa visão e cegueira);
 - b. Questionários aplicados aos professores de performance musical que atuam ou atuaram com este público;
 - c. Questionários aplicados aos alunos desistentes de cursos de performance musical que apresentam a deficiência visual (baixa visão e cegueira).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, partindo de um roteiro com perguntas criadas da forma mais aberta possível, as quais poderiam ser modificadas, ampliadas ou suprimidas conforme o interesse dos participantes (TRIVIÑOS, 1987). Neste sentido, pode-se afirmar que as entrevistas realizadas tiveram como meta revelar o conhecimento existente, de modo a poder expressá-lo por meio de respostas, tornando-se, assim, suscetível de interpretação (FLICK, 2004).

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente editadas pela pesquisadora, de forma a não alterar o seu conteúdo e nem a fala dos entrevistados. Com exceção da entrevista de Marcelo Bratke, realizada via *Skype*, todas as outras foram realizadas presencialmente. Os entrevistados consentiram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – o qual consta no apêndice da presente tese – confeccionado pela pesquisadora e sua orientadora, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Plataforma Brasil, emitido pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac), da Unesp, sob número 1.984.707. As entrevistas estão contidas na íntegra no apêndice da presente tese.

Vale ressaltar a dificuldade em se transcrever e editar uma entrevista de modo a expressar em um texto a fala e expressões da linguagem oral do entrevistado. Neste sentido, a

intenção da edição foi a de preservar o conteúdo, sendo o mais fiel possível à fala do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2016 a 2018, na seguinte ordem:

- Marcelo Bratke (Fevereiro/2016)
- Favio Shifres (Julho/2016)
- Hermeto Pascoal (Abril/2017)
- Jorge Gonçalves (Novembro/2017)
- Vilson Zattera (Janeiro/2018)

No que diz respeito à escolha dos participantes entrevistados, considerou-se a amostra intencional como processo para obtenção de uma parcela de determinada população. Para tanto, vislumbrou-se um panorama diversificado, uma vez que os entrevistados residem em locais diversos da América do Sul e Europa: Favio Shifres – Buenos Aires (Argentina); Hermeto Pascoal – Rio de Janeiro (Brasil); Jorge Gonçalves – Coimbra (Portugal); Marcelo Bratke – Londres (Reino Unido); Vilson Zattera – Campinas (Brasil). Todos os participantes apresentam diferentes graus de deficiência visual: Hermeto Pascoal, com baixa visão; Jorge Gonçalves e Vilson Zattera, com cegueira total; e Marcelo Bratke, que possuía baixa visão até os 44 anos de idade. Favio Shifres, por sua vez, não tem deficiência visual.

A figura 1 aponta uma visão geral da escolha dos entrevistados, bem como as datas em que ocorreram as entrevistas e locais onde residem:

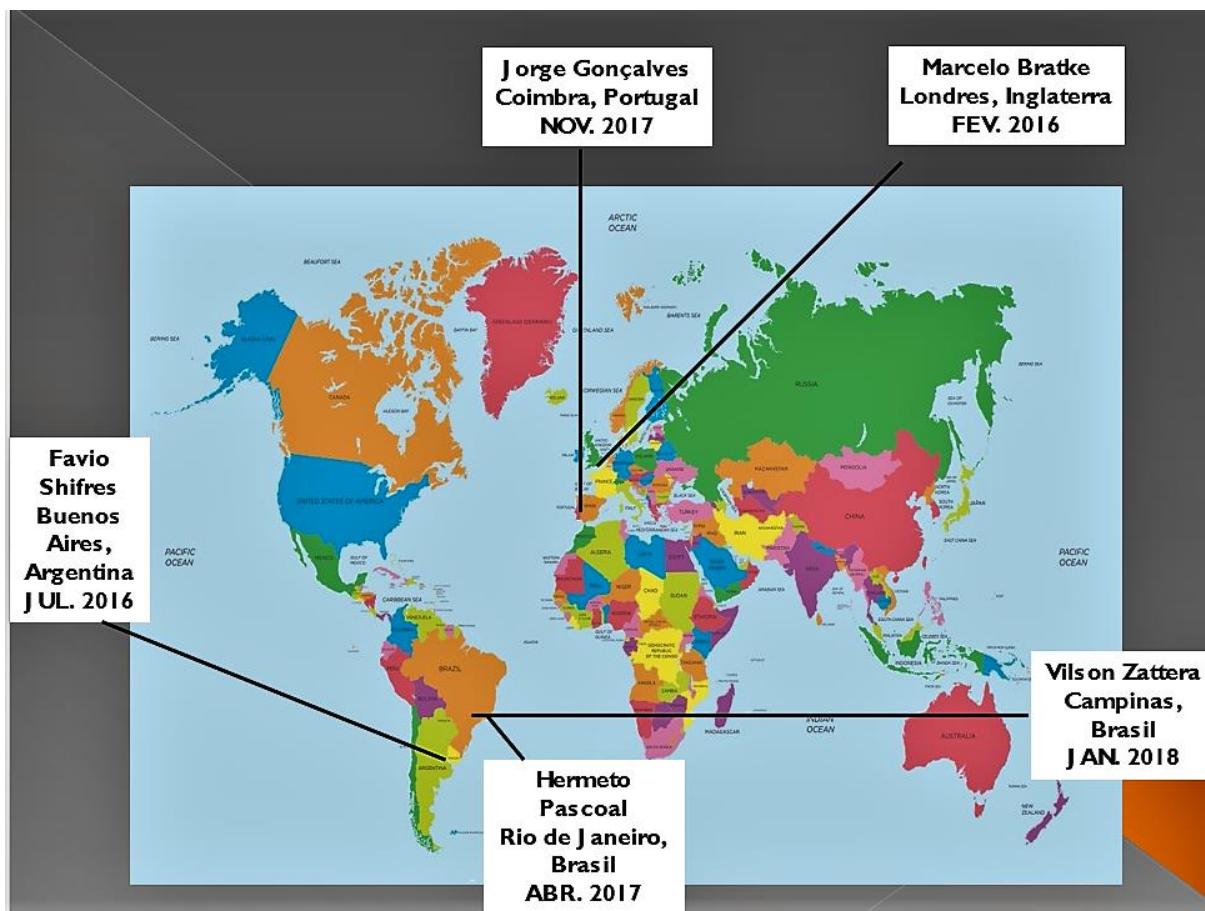


Figura 1 – Escolha dos entrevistados.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Os questionários são procedimentos de pesquisa utilizados com frequência no campo da pesquisa em música, indicados para obtenção de dados relevantes do público consultado. A aplicação do questionário foi realizada mediante um planejamento contendo estratégias e objetivos previamente estabelecidos pela pesquisadora e sua orientadora. Sob esta perspectiva, Pádua (2012) afirma que durante a elaboração de um questionário é importante determinar quais são as questões mais relevantes à pesquisa, relacionando cada item à hipótese que se quer verificar. Neste sentido, a escolha dos questionários ocorreu com o intuito de se economizar tempo com viagens, obtendo o maior número possível de dados, além de atingir uma área geográfica mais ampla e, consequentemente, um número maior de pessoas.

Os questionários foram encaminhados por e-mail para 31 alunos, 59 professores e 19 desistentes dos cursos de performance musical. Para os sujeitos que apresentaram desconforto em responder o e-mail, foi dada a opção de fazê-lo presencialmente ou por telefone. Houve o retorno de 74 sujeitos: 23 alunos, 38 professores e 13 desistentes. Ou seja, um percentual de

retorno equivalente a aproximadamente 74% dos alunos, 64% dos professores e 68% dos alunos desistentes contatados.

No que diz respeito à amostragem, não existe atualmente no Brasil uma associação que contenha um registro das informações acerca das pessoas com deficiência visual que cursam ou cursaram cursos livres, técnicos ou universitários de música, nem dos professores de instrumento/canto que atuam ou já atuaram com este público. Pode-se, portanto, afirmar que ainda predomina a informalidade e o relacionamento pessoal entre os interessados através de grupos de discussão pela internet e do aplicativo *WhatsApp*. Em fevereiro de 2018, foram encontrados dois grupos de discussão do *Google groups* relacionados ao ensino da musicografia braille no Brasil: o grupo *Musicografia Braille* (musicografia-braille@googlegroups.com) e o grupo *Musibraille* (musibraille@googlegroups.com) – ambos os grupos contavam com 427 membros em fevereiro de 2018. O grupo de *WhatsApp Musicografia Braille*, por sua vez, contava com 52 membros de todo o Brasil.

Também foi encontrada no site da Associação de Assistência aos Cegos (SAC)⁴, uma listagem de 128 entidades que assistem às pessoas com deficiência visual de todo o país. Do total, foram contatadas 46 entidades, as quais apresentavam site, *Facebook*, telefone ou e-mail. As demais entidades não possuíam site ou página no *Facebook* ativas. Vale ressaltar que a lista disponibilizada no site da SAC era de 24/07/2014, e provavelmente, ocorreram mudanças de endereço, telefone, site, entre outras.

Conforme mencionado anteriormente, os questionários foram encaminhados para: (1) professores e alunos de diversos estados brasileiros apresentados pelo site da SAC; (2) listas de discussão do *Google groups*; (3) listas de discussão do *WhatsApp*; e (4) para os professores e alunos com os quais a pesquisadora já havia tido contato. Estes questionários foram aplicados durante sete meses: entre 5 de maio a 20 de novembro de 2017 e 1º de maio a 30 de maio de 2018 – período estendido com a finalidade de coletar um maior número de dados.

De modo a garantir a confidencialidade dos questionários respondidos, os alunos foram indicados com as siglas A1, A2, A3 etc. Os professores, indicados por P1, P2, P3 etc.; e os desistentes dos cursos de performance musical por sua vez, indicados por D1, D2, D3, e assim por diante.

As respostas obtidas foram tabuladas, seguidas da criação de gráficos, além da apresentação e categorização das respostas obtidas. Para tabulação dos dados foi utilizada uma conta avançada na plataforma de questionários da *Survey Monkey*⁵.

Para início da análise das entrevistas realizadas, foram criadas nuvens de palavras, que ilustram e destacam os principais conteúdos apresentados pelos entrevistados. Quanto maior o tamanho da palavra, maior o número de vezes que ela foi mencionada. Apesar de apresentar conteúdo interessante, as nuvens de palavras dos entrevistados apresentam palavras (que seriam temas para aprofundamento) bastante distintos, o que dificultaria a categorização de temas para aprofundamento de análise.

Com o intuito de ampliar e aprofundar a análise das entrevistas realizadas, foi utilizada a análise de conteúdo, criando-se, para tanto, categorias de análise a partir do discurso dos entrevistados, que permitiram o aprofundamento das temáticas. As categorias de análise também foram contempladas nos questionários aplicados, servindo de subsídio para o desenvolvimento das temáticas.

Como metodologia de análise para os dados coletados a partir das entrevistas e das questões dissertativas dos questionários utilizou-se a análise de conteúdo, de acordo com a perspectiva adotada por Laurence Bardin. Para esta pesquisadora, a análise de conteúdo diz respeito ao conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, os quais se aplicam a discursos extremamente diversificados. Neste sentido, tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo. Trata-se de uma metodologia empírica, dependente do tipo de interpretação que se pretende obter e que pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, objetivando a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção, recorrendo a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo é composta das seguintes fases: pré-análise do material coletado, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Tratando da primeira fase da análise dos dados, a pré-análise contou com uma escolha minuciosa a partir da leitura atenta das entrevistas e respostas dissertativas dos questionários, bem como a formulação de hipóteses e objetivos a serem perseguidos durante o trabalho. Posteriormente, iniciou-se a classificação, codificação e enumeração dos dados obtidos e, a partir desta fase, deu-se início ao tratamento e interpretação dos resultados, ao realizar a categorização dos dados obtidos a partir das entrevistas e questionários realizados; bem como o desenvolvimento de gráficos e tabelas contendo as informações coletadas a partir dos dados quantitativos expostos pelos questionários.

Diante da diversidade de atuação profissional dos entrevistados, não foi possível formular um roteiro básico para todos. Dessa forma, foi feito um roteiro composto de questões direcionadas para cada um dos entrevistados. A partir das respostas obtidas considerou-se as seguintes categorias de análise, presentes nos discursos dos entrevistados:

1. Apoio durante a fase escolar;
2. Musicografia braille e partituras ampliadas:
 - 2.1. *Softwares* aplicados na edição e transcrição de partituras em braille;
 - 2.2. Transcrição de partituras em braille para performers cegos;
3. A influência do professor de performance musical;
4. Técnicas performáticas:
 - 4.1. Técnica instrumental e de canto;
 - 4.2. Postura;
 - 4.3. Memória musical;
 - 4.4. Criatividade e improvisação musical;
 - 4.5. Tocar de ouvido.

A utilização do *software NVivo*⁶ teve como propósito auxiliar a análise de conteúdo. Em seus escritos, Bardin constata que os *softwares* aplicados à análise de conteúdo podem auxiliar o pesquisador no que diz respeito ao tratamento de texto, às operações de análise do texto propriamente dito, como, por exemplo, a categorização, e à análise dos dados obtidos, ou seja, as operações estatísticas sobre os resultados (BARDIN, 2016).

Outro autor a defender o uso de *softwares* para a análise de dados em investigações acadêmicas é o psicólogo e sociólogo especialista em métodos qualitativos, Uwe Flick. Este autor afirma que a utilização de determinados *softwares* para análise de dados obtidos em pesquisas garante ao pesquisador velocidade para manusear, gerenciar, buscar e exibir dados e itens relacionados, além de aumentar a qualidade e transparência do processo de pesquisa (FLICK, 2004).

Definida a metodologia da pesquisa realizada, bem como os procedimentos de análise, seguem os demais capítulos.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL: percurso histórico, terminologias adotadas e políticas públicas

2.1 Percurso histórico

Durante muitos séculos as pessoas com deficiência foram segregadas da sociedade em que viviam. Somente a partir do século XIX, quando as preocupações sociais e educacionais passaram a ser discutidas, o quadro passou a se modificar.

No período pré-histórico, grande parte dos casos de cegueira ocorriam pela falta de hábitos de higiene, ignorada pelos povos que viveram durante este período (MARTÍNEZ, 1991). Já na Antiguidade, muitas crenças estiveram ligadas à cegueira. Por vezes, esta foi considerada um castigo para resgatar culpa de vidas passadas, em outros casos, um dom divino concedido por Deus ou pelas divindades que permitia aos contemplados predizer o futuro ou possuir uma excelente audição (LEAL, 2015). Esta concepção de que as pessoas cegas possuem uma excelente audição predomina até hoje: é bastante comum, por exemplo, presumir que a pessoa cega pode ser um excelente músico.

Na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas, pois os gregos cultuavam a perfeição do corpo. Platão (427 a. C. – 347 a. C), seguindo as recomendações de Sócrates e Glauco, em sua obra *A República*, relata que os filhos dos indivíduos (fossem da elite ou não), se tivessem alguma deficiência, deveriam ser levados a um local desconhecido e secreto, como forma segura de se preservar a pureza da raça (PLATÃO, 2000).

Na Idade Média, as concepções acerca da pessoa cega permaneceram bem semelhantes às concepções apresentadas na Antiguidade. No entanto, ressalta-se o fato de que em algumas religiões a pessoa cega passou a ser tratada com grande respeito, de modo especial nos templos ligados à filosofia budista. Outro fato interessante é que durante a Idade Média houveram as primeiras tentativas de se estabelecer uma escrita direcionada para as pessoas cegas e as primeiras iniciativas de instituições voltadas para o público cego. Na França, após o Rei Luís IX retornar de sua primeira cruzada, quando se deparou com enfermidades e miséria, principalmente nas terras onde habitavam os cegos. Isso o fez determinar a construção de um albergue cercado para alojar todos os mendigos sem visão de Paris, que foi chamado de *Quinze-*

Vingts. Após esta iniciativa francesa, surgiram instituições para atender este público na Inglaterra, Alemanha, Itália e Espanha (MARTÍNEZ, 2000).

Já na Idade Moderna, quatro grandes acontecimentos históricos afetaram positivamente a vida de todos os indivíduos e, conseqüentemente, das pessoas com deficiência: o surgimento da imprensa; o fim do feudalismo após a queda de Constantinopla; o descobrimento das Américas; e o surgimento do protestantismo (*Ibid.*, 2000). Neste período, o filósofo e escritor francês Denis Diderot⁷(1713-1784) defendeu a ideia de que as pessoas com deficiência visual deveriam ter garantido o direito à educação:

Não deve consistir em proporcionar-lhes compensações, mas sim no desenvolvimento das faculdades de cada um de modo harmônico e sistemático. A sociedade deve mudar radicalmente sua atitude em relação ao cego para resolver os problemas mentais e emocionais que são apresentados (DIDEROT, 1749, *apud* MARTÍNEZ, 2000, p. 50).

Já no final da Idade Moderna, o francês Valentín Haüy (1745-1822), inspirado pelos ideais de Diderot, conseguiu que, em 1782, o governo francês promulgasse uma lei que concedia aos cegos, surdos-mudos e pessoas com deficiência intelectual, o direito de estudar em uma escola estatal. Haüy fundou em 1784, em sua residência, uma escola que foi considerada a primeira escola para cegos e, após a criação desta primeira escola, houve a necessidade de se sistematizar a educação direcionada para esses alunos.

Com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), alguns países da Europa se preocuparam em criar centros de atendimento para cada tipo de deficiência, em decorrência do número elevado de pessoas que adquiriram deficiências durante a guerra. Para tanto, foram instituídas escolas de reabilitação, sociedades protetoras dos mutilados e leis governamentais que garantiam benefícios para os exilados em geral, as quais se estenderam também para as pessoas com deficiência. Apesar da importância de tal iniciativa, de acordo com Martínez (2000), estas instituições funcionavam mais como asilos e hospícios do que propriamente instituições de ensino, pois não haviam docentes qualificados para ministrar estas aulas.

No Brasil, a educação especial apareceu de forma tímida, no final do século XVIII, com forte inspiração da corrente filosófica liberalista, o que, de certa forma, possibilitou as diversas reformas na educação brasileira focadas na implementação de políticas públicas voltadas para a educação especial.

No ano de 1854, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e, somente após 70 anos, foram criadas outras

instituições destinadas ao trabalho educacional direcionado às pessoas com deficiência visual, como, por exemplo, o Instituto São Rafael de Belo Horizonte e o Instituto Padre Chico, de São Paulo. Destaca-se o fato de que alguns estados brasileiros ainda não possuem instituições de ensino especializadas para pessoas com deficiência visual, conforme expressa o quadro 1.

Instituições de Ensino especializadas no ensino para pessoas com deficiência visual – Brasil				
Nome da instituição	Ano de fundação	Cidade/Estado	Regime de funcionamento na época da fundação	Outras informações
Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC ⁸	1854	Rio de Janeiro/RJ	Internato	Em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC
Instituto São Rafael de Belo Horizonte ⁹	1926	Belo Horizonte/MG	Internato	---
Instituto Padre Chico – IPC ¹⁰	1928	São Paulo/SP	Internato	---
Instituto de Cegos da Bahia – ICB ¹¹	1933	Salvador/BA	Internato	---
Instituto Santa Luzia ¹²	1941	Porto Alegre/RS	Internato	---
Instituto Profissional Paulista para Cegas de São Paulo, atual Lar das Moças Cegas – Centro de Educação e Reabilitação para deficientes visuais ¹³	1943	Santos	Internato	Desde 1988 a Instituição passou a atender também pessoas com deficiência visual do sexo masculino.
Instituto dos Cegos da Paraíba – Adalgisa Cunha ¹⁴	1944	João Pessoa/PB	Não identificado	---

Instituições de Ensino especializadas no ensino para pessoas com deficiência visual – Brasil				
Nome da instituição	Ano de fundação	Cidade/Estado	Regime de funcionamento na época da fundação	Outras informações
Instituto São Rafael de Taubaté ¹⁵	1950	Taubaté/SP	Não identificado	Atua como abrigo e ampara a idosos com deficiência visual
Instituto de Proteção aos Cegos, atual Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste ¹⁶	1952	Campina Grande/PB	Internato	Em 1971 passou a chamar Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste
Instituto de Cegos do Estado de Mato Grosso – Icemat ¹⁷	1979	Cuiabá/MT	Não identificado	---

Quadro 1 – Instituições de ensino especializado no ensino para pessoas com deficiência visual no Brasil.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A educação integrada predominou no país na década de 1970, objetivando introduzir alunos com deficiência nas classes ‘comuns’. Contudo, nas escolas de ensino regular, os estudantes com deficiência e diferentes níveis de conhecimento eram alocados em classes especiais e, somente se apresentassem um bom rendimento, poderiam integrar as ‘classes regulares’. O paradigma da integração trazia consigo a ideia de que, em ambientes segregados, como as ‘classes especiais’, os alunos estariam protegidos e melhor cuidados. Dessa maneira, é possível afirmar que a integração foi parte importante para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no país, apesar das críticas severas aos procedimentos educacionais utilizados na época.

De acordo com a educadora e pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), o processo de integração escolar tem sido entendido de formas diversas no Brasil. A autora entende que a palavra integração faz referência à inserção de alunos com deficiência nas ‘escolas comuns’, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em ‘escolas especiais’, ‘classes especiais’, grupos de lazer ou até mesmo residências para pessoas com deficiência.

Após sua implementação, a integração trouxe insatisfação por parte de vários segmentos da sociedade e, aos poucos, surgiu um novo movimento a favor da inclusão, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos do ensino regular, de forma que as pessoas com deficiência tivessem acesso aos mesmos conteúdos educacionais, bem como à oportunidade de conviver com todos os membros da comunidade. Neste sentido, dois documentos foram considerados marcos mundiais para o processo de inclusão: (1) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* – firmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia; (2) *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais* – firmada na Conferência Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. A educação inclusiva veio para revolucionar o sistema educacional vigente, desencadeando o direito de ensino a todos os alunos de uma escola, sem distinções.

A questão da integração e da inclusão ainda gera grande controvérsia nos setores sociais e educacionais brasileiros. Alguns defendem que as pessoas com deficiência devam ser educadas nas classes regulares e outros acreditam que as diferenças devem ser levadas em consideração, já que estas pessoas necessitam de serviços e recursos que nem sempre estão disponíveis nas escolas do ensino regular. Não foi objetivo do presente trabalho aprofundar e discutir as questões envolvendo os paradigmas da integração e inclusão, apenas mencioná-los, de modo que o leitor possa reconhecer as principais diferenças entre os paradigmas de integração e inclusão.

2.2 Terminologias adotadas

Há muitas dúvidas com relação à terminologia a ser adotada no caso das pessoas com deficiência. Contudo, o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, no ano de 2007, adotou oficialmente a terminologia *pessoa com deficiência*. Esta terminologia tem sido utilizada no Brasil tanto na sociedade como nos ordenamentos políticos. No que diz respeito à deficiência visual, adotou-se o termo *pessoa com deficiência visual*.

O último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010¹⁸, apontou para o fato que dos 190.755.799 residentes no país, 45.606.048 apresentavam pelo menos uma deficiência. Destes, 18,75% declararam ter deficiência visual,

7% deficiência motora, 5,1% deficiência auditiva e 1,4% deficiência intelectual. A deficiência visual obteve o maior número de respostas, ou seja, 35.774.392 indivíduos. A figura 2 traz os resultados deste Censo com relação às pessoas com deficiência.

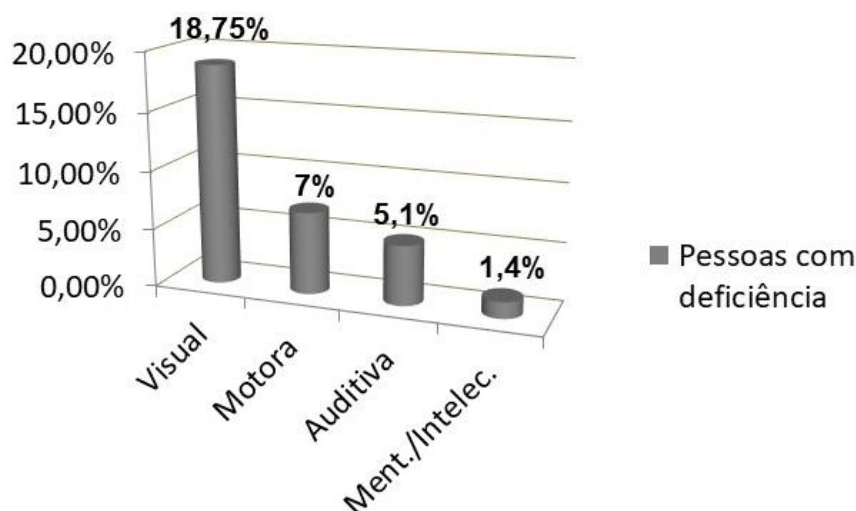


Figura 2 – População brasileira com deficiência – percentual de acordo com a deficiência.

Fonte: CENSO (2010).

O Censo também constatou que das pessoas que declararam ter deficiência visual, 506.377 possuíam *cegueira total* (1,42%), 6.056.533 possuíam *grande dificuldade* para enxergar (16,93%) e 29.211.482 *algum tipo* de dificuldade (81,65%), conforme figura 3:

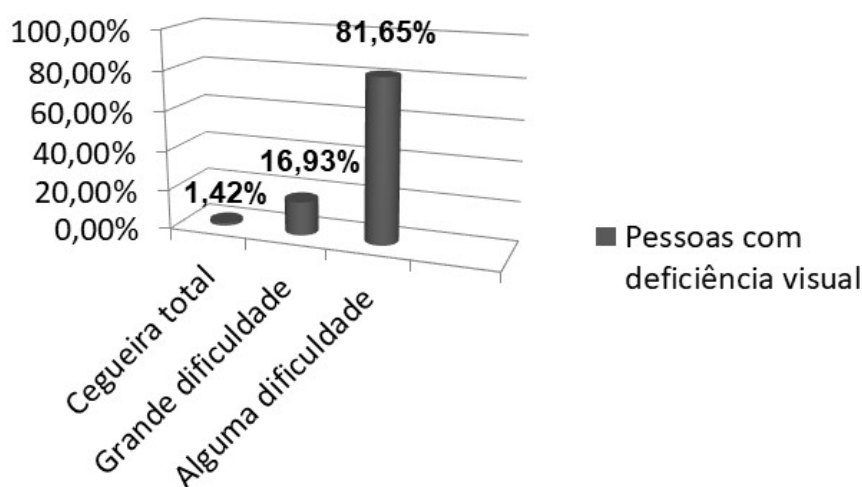


Figura 3 – Pessoas com deficiência visual no Brasil.

Fonte: CENSO (2010).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 1% da população mundial apresenta algum grau de deficiência visual. Destas pessoas, mais de 90% reside em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Os dados apresentados tornam-se relevantes para a pesquisa, uma vez que indicam a alta porcentagem de pessoas com deficiência visual residentes no país, revelando a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca da temática.

2.2.1 Baixa visão e cegueira

A deficiência visual reporta-se a uma situação irreversível da resposta visual, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico, uso de óculos ou outro tipo de lente corretiva auxiliar. O termo é utilizado tanto para definir indivíduos com perda total ou até mesmo parcial da visão, seja ela congênita ou adquirida ao longo da vida. O nível de acuidade visual pode variar, determinando dois grupos de deficiência visual: o grupo das pessoas cegas e o grupo das pessoas com baixa visão (TUDISSAKI, 2014; 2015).

De acordo com Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) – principal entidade representativa da especialidade no Brasil, formada por médicos oftalmologistas – utiliza-se como parâmetro para avaliação da deficiência visual duas escalas oftalmológicas: a acuidade visual, relacionada ao que se enxerga à determinada distância e o campo visual, relacionado à amplitude da área alcançada pela visão (CBO, 2015).

A acuidade visual está relacionada à visão central e é altamente precisa, diz respeito à visão das formas, cores e detalhes diversos e é medida pelo exame de acuidade visual. De acordo com Siaulys, Ormelezi e Briant (2010), os testes utilizados para medida da acuidade visual variam de acordo com a faixa etária da criança e sua capacidade de colaboração e informação. O campo visual, por sua vez, faz referência àquilo que os olhos captam de luz em um arco que se estende por 200 graus, de um lado ao outro, e algo menor, de cima para baixo.

A 10ª revisão da Classificação Internacional das Doenças (CID-10), da OMS (1993; 1999), considera cegueira quando a acuidade visual se encontra abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10 graus. Já a baixa visão ou visão subnormal¹⁹ caracteriza-se quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou o campo visual é menor do que 20 graus no melhor olho, com a melhor correção óptica possível.

A pessoa cega apresenta grande comprometimento ou dificuldade para enxergar os objetos. Já no caso da baixa visão, deve-se considerar o comprometimento visual mesmo após tratamento ou correção óptica, como por exemplo, a utilização de óculos, lentes corretivas, lupas manuais ou eletrônicas, entre outros. A baixa visão pode estar acompanhada de uma alteração no campo visual, como a perda da visão periférica, da visão central, a perda difusa do campo visual ou a diminuição global da sensibilidade visual (TUDISSAKI, 2014; 2015). Convém mencionar que as dificuldades relacionadas à deficiência visual envolvem não somente o déficit visual, mas também dificuldades de socialização, estereotipias relacionadas à deficiência visual, dificuldades de locomoção, entre outras.

O quadro 2 apresenta as categorias de deficiência visual recomendadas pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, baseado na Resolução do Conselho Internacional de Oftalmologia de 2002 e as Recomendações da Consultoria da OMS para a *Padronização da definição de perda de visão e funcionamento visual*, de 2003:

Categorias de deficiência visual		
Acuidade visual pela distância		
Categoria	Enxerga menos do que:	Enxerga igual ou melhor do que:
0 Deficiência visual leve ou sem deficiência	---	6/18 3/10 (0.3) 20/70
1 Deficiência visual moderada	6/18 3/10 (0.3) 20/70	6/60 1/10 (0.1) 20/200
2 Deficiência visual severa	6/60 1/10 (0.1) 20/200	3/60 1/20 (0.05) 20/400
3 Cegueira	3/60 1/20 (0.05) 20/400	1/60 1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)
4 Cegueira	1/60 1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)	Percepção de luz
5 Cegueira	Sem percepção de luz	
9	Indeterminada ou sem especificação	

Quadro 2 – Categorias da deficiência visual.

Fonte: TALEB *et al.* (Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012).

Para os dados apresentados pela tabela ressalta-se que para todos os casos de deficiência citados considerou-se a melhor correção óptica possível para ambos os olhos. Vale ainda destacar que a acuidade visual é medida por metros – dessa forma, 6/18 indicam 6/18 metros.

A categoria 0, deficiência visual leve ou sem deficiência indica, na melhor situação possível, a pessoa terá acuidade visual menor que 6/18 metros e igual ou maior que 6/60 metros. Na categoria 1, deficiência visual moderada, apresenta uma capacidade visual menor que 6/60 metros e igual ou maior que 3/60 metros de distância. Na categoria 2, deficiência visual severa, o indivíduo terá capacidade visual menor que 3/60 metros e igual ou maior que 1/60 metros. Este tipo de deficiência corresponde, basicamente, à capacidade de contar os dedos a um metro

de distância. Na categoria 3, cegueira, o indivíduo apresenta capacidade visual menor que 3/60 metros e igual ou maior que 1/60 metros, o que corresponde à capacidade de contar os dedos da mão a aproximadamente um metro de distância. Na categoria 4, cegueira, encontram-se os indivíduos com capacidade visual, na melhor situação e correção óptica possível, menor que 1/60 metros. Na categoria 5, cegueira, encontram-se os casos em que não há percepção de luz e na categoria 6, por sua vez, apresentam-se os casos de deficiência visual indeterminados ou não-especificados (LOURO, 2012; MAUÁ, 2017).

2.2.2 Deficiência visual congênita e adquirida

Conforme mencionado, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida, tomando como referência a idade na qual foi adquirida. É válido destacar as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de deficiência, já que ambas acarretam características distintas para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A deficiência visual congênita ocorre quando a criança ainda está no útero materno, na ocasião do nascimento ou até os dois anos de idade. Esta deficiência pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento global da criança, de modo especial na construção e formação de conceitos, já que o acesso às informações do ambiente por meio da visão não é possível. Devido a esta deficiência, é imprescindível que a criança interaja e receba estímulos do ambiente em que vive, acessando os sentidos remanescentes, principalmente o tátil cinestésico, o auditivo, o proprioceptivo e o vestibular, logo nos primeiros meses de vida (VIANNA; RODRIGUES, 2008). De acordo com Tudissaki (2014; 2015), entre as causas mais comuns da deficiência visual congênita estão o glaucoma congênito, a retinopatia da prematuridade, a rubéola, a catarata congênita, a toxoplasmose congênita, a hipovitaminose A, a oncocercose, o sarampo e o tracoma.

Já a deficiência visual adquirida, ocorre após o nascimento, depois do indivíduo ter acesso aos estímulos visuais de forma natural por algum tempo. Neste caso, a construção de conceitos e a adaptação ao mundo por parte da criança com deficiência visual adquirida é facilitada devido à memória visual armazenada – que dependerá do tempo de contato com o mundo que esta criança teve através da visão (VIANNA; RODRIGUES, 2008). Segundo Alonso (2012), as causas mais frequentes para esta deficiência são os traumatismos oculares, os ferimentos, o vazamento nos olhos, as perfurações, os processos degenerativos, as alterações

secundárias a quadros de hipertensão arterial, o diabetes, as sequelas de infecções oculares, entre outras.

Na dissertação de mestrado defendida em 2014 e no livro publicado em 2015 por esta pesquisadora, foram apontadas as especificidades relativas às pessoas com cegueira total e pessoas com baixa visão (TUDISSAKI, 2014, 2015). Em continuidade, segue a figura 4, contendo a anatomia do olho humano:

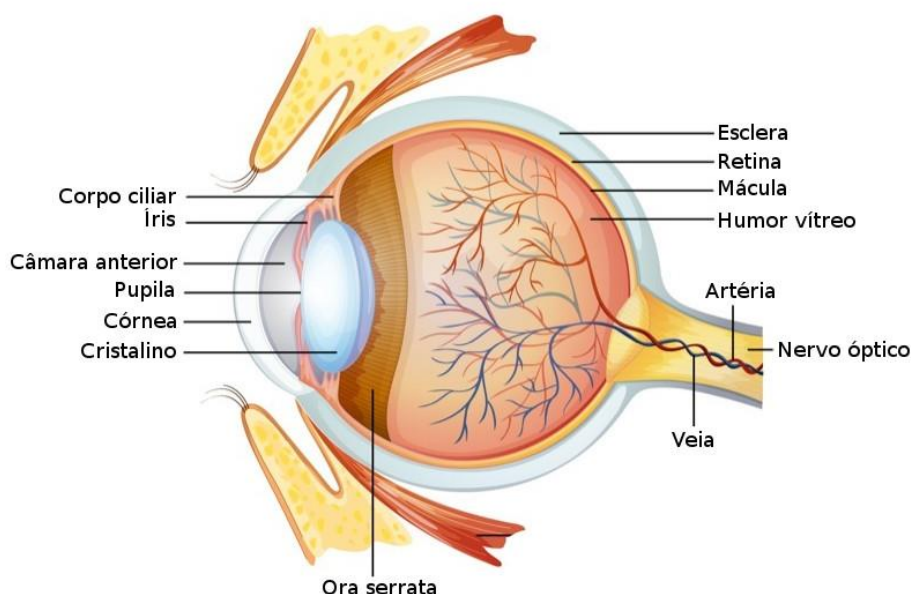


Figura 4 – Anatomia do olho humano.

Fonte: Site INFOESCOLA²⁰.

O olho humano é um órgão de processamento de informações, interligado ao cérebro. É constituído de três camadas que permitem detectar os estímulos luminosos e transformá-los em impulsos elétricos: (1) Camada externa, também chamada de fibrosa ou superficial; (2) Camada intermediária ou média (túnica vascular); (3) Camada interna, ou a retina, a qual se comunica com o cérebro por meio do nervo óptico (ALONSO, 2012).

A energia luminosa emitida pelos objetos é captada pelo olho, localizada e analisada. Desta forma, o olho pode ser considerado como um dispositivo que captura a luz e a focaliza na retina. Esta luz atravessa a córnea, o humor aquoso (ou câmara anterior, conforme denominado na figura 4), a pupila, o cristalino e o humor vítreo. Para tanto, estes meios devem estar transparentes para que a luz possa atravessá-los e chegar à retina. Na retina, a energia

luminosa será transformada em sinal neural que será transportado até o cérebro para que possa ser interpretado (LOPES; SERFATY, 2009).

Não foi intenção desta investigação elencar todos os aspectos biológicos relacionados à deficiência visual, mas indicar ferramentas para que o músico que apresente a deficiência visual e o professor de música que atua com estes indivíduos conheça os principais aspectos da deficiência visual, de modo a auxiliar seu trabalho no que diz respeito à performance musical.

2.3 Políticas públicas brasileiras

As políticas públicas brasileiras têm como objetivo garantir que todas as pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade e tenham as mesmas oportunidades para se desenvolver. Neste sentido, foram muitos os ordenamentos que se preocuparam em proporcionar às pessoas com deficiência os mesmos direitos educacionais. O quadro 3 aponta os principais ordenamentos organizados de forma cronológica:

Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.		
Lei/Decreto/Resolução	Data	Observações
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024	20 de dezembro de 1961	Os artigos 88 e 89, indicam que a educação dos ‘excepcionais’ deveria ser realizada, no que fosse possível, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.
Lei n. 4.169	4 de dezembro de 1962	Oficializa as convenções braille para uso da leitura e escrita dos cegos e o código de contrações e abreviaturas braille.
Lei n. 5.692	11 de agosto de 1971	Esta lei fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. O artigo 9 apontava que os alunos com deficiências físicas, intelectuais, com atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.
Decreto n. 72.425	3 de julho de 1973	Oficializou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no Ministério da Educação, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos ‘excepcionais’.
Constituição Federal Brasileira	5 de outubro de 1988	O artigo 208, inciso III, que aponta a garantia de atendimento educacional especializado aos ‘portadores de deficiência’, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.		
Lei/Decreto/Resolução	Data	Observações
Lei nº 7.853	24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Lei n. 8.069	13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – No artigo 2º, parágrafo 1º, cita-se que a criança ou adolescente ‘portador de deficiência’ receberá atendimento especializado.
Lei n. 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional nos artigos 58 e 59. No parágrafo 1º do artigo 58 da Lei n. 9.394/96, está assegurado o direito aos Serviços de Apoio Especializado na escola regular (SAE), de modo a atender às necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. O parágrafo 2º, por sua vez, relata que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. O artigo 59 evoca que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).
Portaria n. 319	26 de fevereiro de 1999	Criação da Comissão do Braille, instituída pelo Ministério da Educação, e vinculada à Secretaria de Educação Especial.
Decreto n. 3.298 (Regulamenta a Lei n. 7.853, de 1989)	20 de dezembro de 1999	O decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.

Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.		
Lei/Decreto/Resolução	Data	Observações
		De acordo com o artigo 5, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência obedecerá aos seguintes princípios: I – Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio econômico e cultural; II – Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; III – Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.
Lei n. 10.172	09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, estabelecendo objetivos e metas para a educação das pessoas com ‘necessidades educacionais especiais’. Entre suas metas, destacam-se: o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios; ações preventivas nas áreas visual e auditiva; nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns; implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento; formação continuada para os professores que estão em exercício.
Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2 (Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica)	11 de setembro de 2001	Aponta para uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, apoiando e, em alguns casos, substituindo os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência em todas as etapas da educação básica. O artigo 2º define que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
Decreto n. 3.956	8 de outubro de 2001	Promulga Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, de 1999). O documento reafirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das demais pessoas.
Lei n. 10.436	24 de abril de 2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de comunicação e expressão legalizado, determinando formas institucionalizadas para seu uso e difusão em todo o território nacional.

Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.		
Lei/Decreto/Resolução	Data	Observações
Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.284	07 de novembro de 2003	Dispõe a respeito dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como aqueles para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. No artigo 2º consta o compromisso quanto aos alunos com deficiência visual: II - No que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) De manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, <i>software</i> de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; b) De adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003);
Decreto n. 5.296 (Regulamenta as Leis n. 10.048/00 e 10.098/00)	2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000 (a qual prioriza o atendimento às pessoas com deficiência) e Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência). O decreto de 2004 estabeleceu condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
Decreto n. 5.626 (Regulamenta a Lei n. 10.436/02)	22 de dezembro de 2005	Dispõe a respeito da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura do país, buscando promover a formação do professor.
Decreto n. 5.904	21 de setembro de 2006	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia.
Decreto n. 6.949	25 de agosto de 2009	Promulgou a <i>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</i> e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O artigo 24 aponta como dever do Estado assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. Deste decreto, destacam-se: 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiências a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: a) Facilitação do aprendizado do braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; [...]

Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.		
Lei/Decreto/Resolução	Data	Observações
		c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular, crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).
Decreto n. 7.611	17 de novembro de 2011	Aponta como dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
Lei 13.146	6 de junho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Decreto n. 9.034 (Alterou o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012).	20 de abril de 2017	Este novo decreto, de 2017, aponta que as universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio deverão reservar parte das vagas destinadas às cotas de escolas públicas a estudantes com deficiência.

Quadro 3 – Principais ordenamentos legais brasileiros que visam assegurar o direito ao ensino às pessoas com deficiência.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A partir do quadro 3, pode-se observar a intenção dos legisladores em garantir que as pessoas com deficiência tenham amplo acesso aos sistemas educacionais do país, sendo impressionante a quantidade de leis criadas com esta finalidade. Esta afirmação pode ser comprovada a partir de Decretos como o n. 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 1989, o qual destaca a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, sem privilégios ou paternalismos. A Lei n. 10.172, de 2001, por sua vez, objetivou implantar, no prazo de até quatro anos – ou seja, até o ano de 2005 – ao menos um centro especializado em cada Unidade Federativa, destinado a atender pessoas com dificuldades severas de

desenvolvimento, bem como oferecer formação continuada para professores em exercício; o que, infelizmente, não ocorreu. Dessa forma, destaca-se a necessidade urgente de que haja maior conscientização da sociedade e dos educadores a fim de garantir que esta legislação seja cumprida, bem como o desenvolvimento de projetos voltados à capacitação destes educadores.

Algumas escolas públicas e particulares ainda alegam despreparo para receber alunos com deficiência, seja por problemas de infraestrutura ou mesmo por ausência de um corpo docente capacitado para lidar com esse alunato. Nestes casos, os pais são obrigados a procurar outras instituições de ensino que possam atender seus filhos de maneira satisfatória.

Assim posto, pode-se afirmar que as pessoas com deficiência merecem o mesmo respeito e oportunidades que os demais membros da sociedade. Para tanto, é necessário que se elimine o olhar assistencialista para estas pessoas, que podem obter o mesmo êxito nos estudos e na vida profissional do que as demais pessoas, sem distinção.

3 PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA PERFORMANCE MUSICAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

3.1 O cérebro

O cérebro humano é dividido em dois hemisférios conectados por uma estrutura fibrosa chamada corpo caloso. A superfície dos hemisférios é chamada de córtex cerebral, formada pelos neurônios, constituindo a massa cinzenta. Pode-se dizer que existe uma espécie de cruzamento entre os neurônios, de modo que os nervos pertencentes ao lado direito estão conectados ao cérebro esquerdo e vice-versa. De acordo com o pesquisador e especialista na área da Psicologia da Música, John Sloboda, a organização neural é essencialmente contralateral, literalmente ‘oposta pelos lados’ (SLOBODA, 2008).

Até pouco tempo, acreditava-se que a música e as artes, de maneira geral, eram processadas no hemisfério direito do cérebro; de maneira oposta à linguagem e matemática, as quais, acreditava-se serem processadas no hemisfério esquerdo. Contudo, estudos recentes apontam que a música é processada em todo o cérebro. Prova disto são os estudos relacionados às pessoas com danos cerebrais que perderam, por exemplo, a capacidade de ler um livro, mas ainda conseguem ler e decodificar partituras musicais (LEVITIN, 2006).

Além dos estudos relacionados à localização espacial do processamento da música no cérebro, inúmeras investigações apontam as diferenças entre a estrutura do cérebro de músicos e não músicos. Entre as pesquisas mencionadas, destaca-se a investigação liderada pelo neurocientista da *Harvard Medical School*, Gottfried Schlaug, que aponta um aumento da região do corpo caloso em músicos, em detrimento de não músicos. Estas diferenças no corpo caloso tornam-se mais significativas para o caso de músicos que possuem ouvido absoluto, os quais, grande parte havia iniciado seus estudos musicais antes dos sete anos de idade (SHLAUG *et al.*, 1995).

No caso das pessoas com deficiência visual, pesquisas lideradas por Teija Kujala, Diretora do *Cognitive Brain Laboratory* da Faculdade de Medicina da Universidade de Helsinki, Finlândia, indicam que as pessoas com cegueira congênita processam a informação auditiva em áreas do cérebro normalmente destinadas às funções visuais (KUJALA *et al.*, 1992; 1995; 1997). Esta pesquisa sugere que na pessoa cega são ativadas áreas ‘adicionais’ do cérebro durante o reconhecimento auditivo e somatossensorial de estímulos. Sugerem, portanto, que

ocorrem várias mudanças compensatórias na questão auditiva e somatossensorial em pessoas com cegueira precoce.

De acordo com o neurologista e pesquisador da Faculdade de Medicina da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), Osvaldo Fustinoni (2017), os hemisférios cerebrais são subdivididos em regiões cerebrais denominadas lobos (ou lóbulos), os quais caracterizam os seres humanos, permitindo o pensamento abstrato e a elaboração de sistemas filosóficos, éticos e religiosos. Os lobos são divididos em: frontal, occipital, parietal e temporal. Um quinto lobo encontra-se oculto sob os lobos frontal e temporal e recebe o nome de ínsula. A figura 5 exemplifica os referidos lobos:

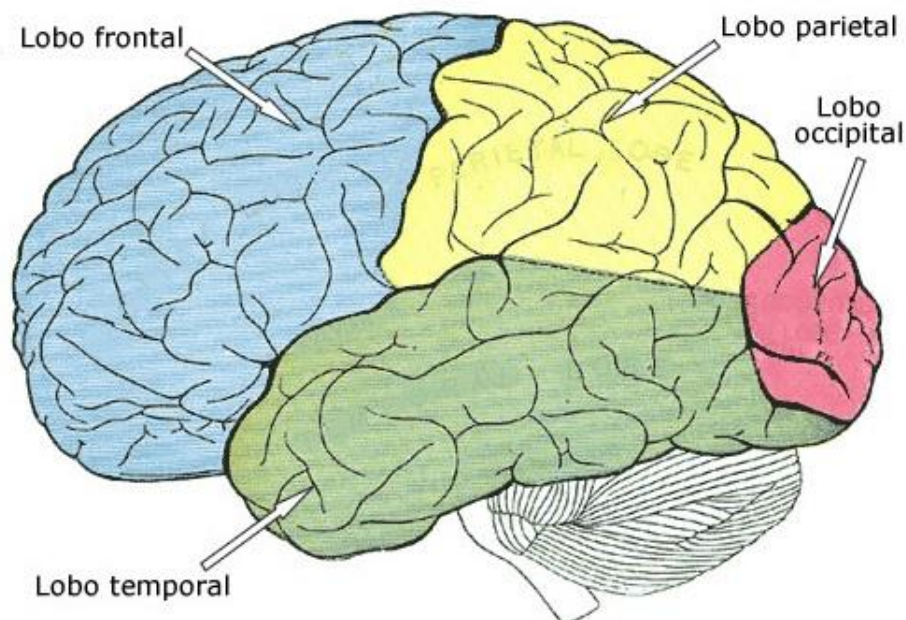


Figura 5 – Lobos cerebrais.

Fonte: GRAY'S ANATOMY (adaptado pelo site INFOESCOLA).

A figura 6, por sua vez, aponta a localização da ínsula, vinculada fundamentalmente a funções emocionais e vegetativas, próprias do sistema nervoso autônomo. No detalhe da figura 6 apresentam-se detalhes em azul, relacionados à percepção de tons graves, e amarelo, relacionados à percepção de tons agudos.

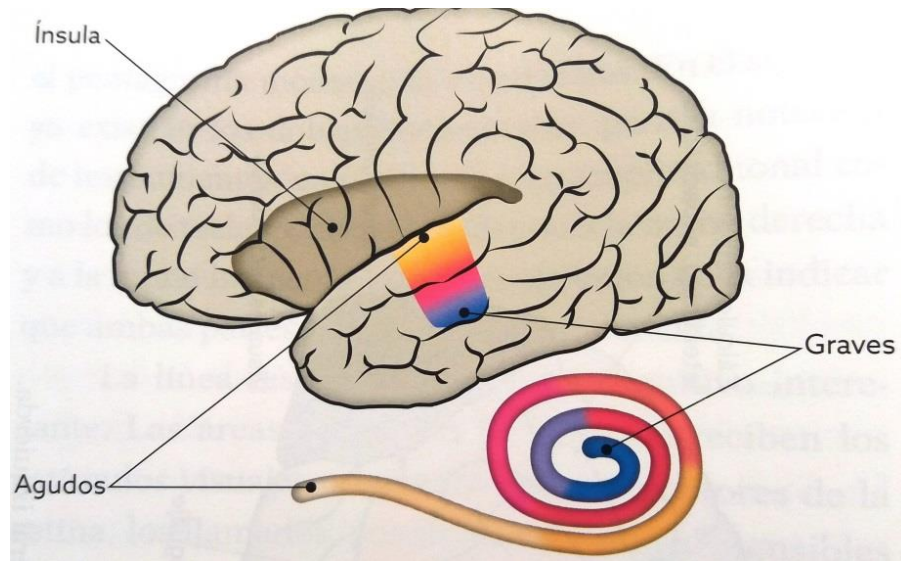


Figura 6 – Cóclea e circunvolução temporal transversa.

Detalhes em azul: tons graves; amarelo: tons agudos.

Fonte: FUSTINONI (2017).

O lobo occipital está relacionado às áreas de recepção da visão (área roxa da figura 7). No lobo temporal, em sua região lateral, encontram-se as áreas ligadas à audição primária e secundária (áreas lilás, ao centro da figura 7) e a região interna ou medial, à memória de curto prazo (área laranja, ao centro da figura 8). Já no lobo parietal, estão as áreas receptoras da sensibilidade e sensações corporais (área azul da figura 7), bem como diversas funções cognitivas, como o cálculo, a semântica, a lateralidade e a espacialidade (área laranja da figura 7) (FUSTINONI, 2017).

A figura 7 aponta as áreas cerebrais corticais da vista lateral esquerda:

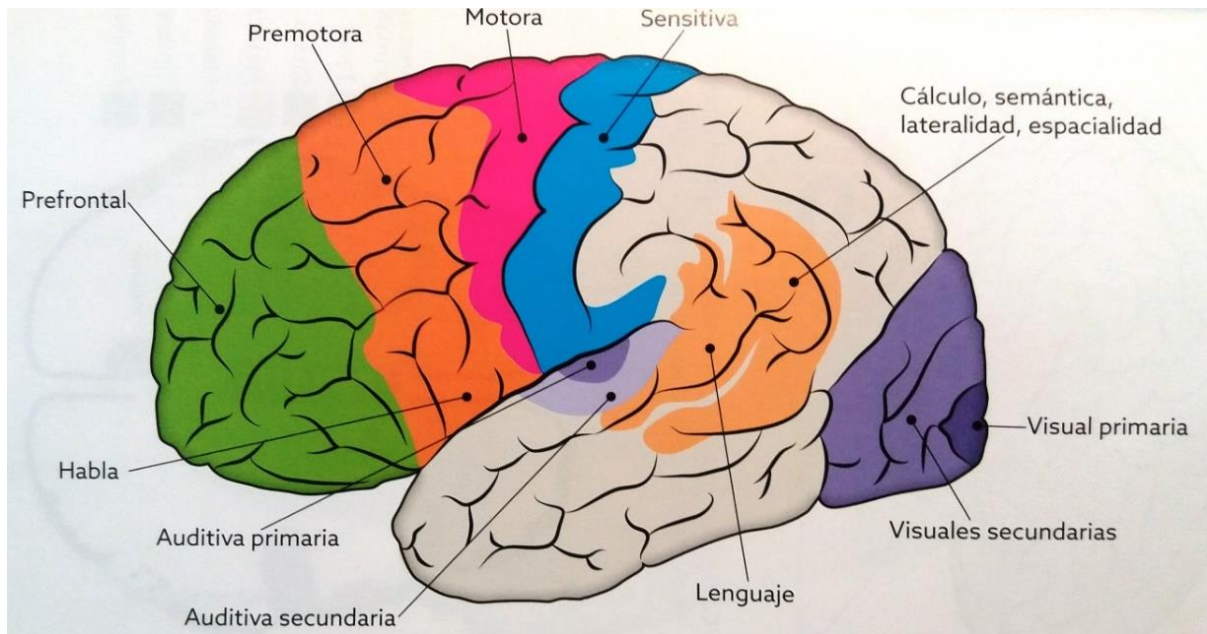


Figura 7 – Áreas cerebrais corticais – vista lateral esquerda.

Fonte: FUSTINONI (2017).

De acordo com Fustinoni (2017), a música facilita e reforça a memória e a linguagem falada. Tal afirmação pode ser comprovada a partir de estudos envolvendo indivíduos com transtornos de linguagem, as chamadas afasias. Estas ocorrem, em grande parte, por conta lesões no hemisfério cerebral esquerdo – conforme foi possível visualizar na figura 7, no hemisfério cerebral esquerdo se situam as áreas que controlam a linguagem em mais de 90% das pessoas. De forma interessante, estudos demonstram que os afásicos que tentam articular palavras e fracassam conseguem cantar palavras – provavelmente porque a capacidade musical se localiza de forma dispersa e bilateral no cérebro.

A figura 8, por sua vez, aponta as áreas cerebrais corticais da vista medial direita.

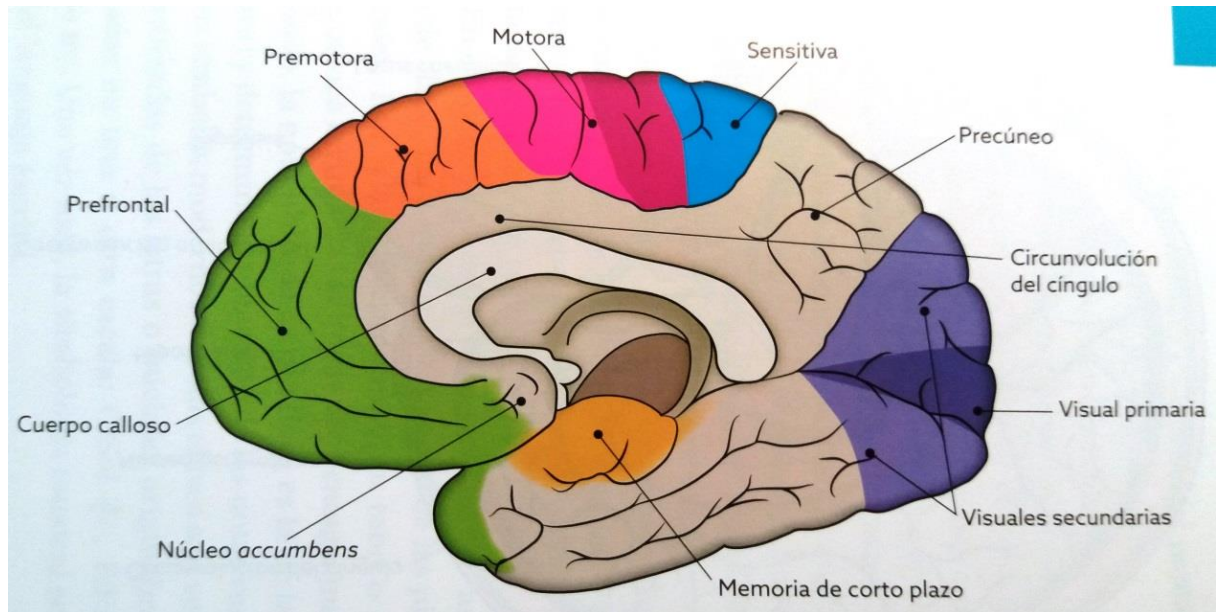


Figura 8 – Áreas cerebrais corticais – vista medial direita.

Fonte: FUSTINONI (2017).

Springer e Deutsch (2008) relatam que o hemisfério direito controla a habilidade para cantar, permanecendo intacta mesmo nos casos em que os indivíduos possuem distúrbios graves na fala.

Fustinoni (2017), apresenta com a figura 9, os hemisférios cerebrais esquerdo e direito e as áreas funcionais musicais do córtex cerebral mais utilizadas, relacionadas à tonalidade, ritmo, métrica, melodia e timbre.

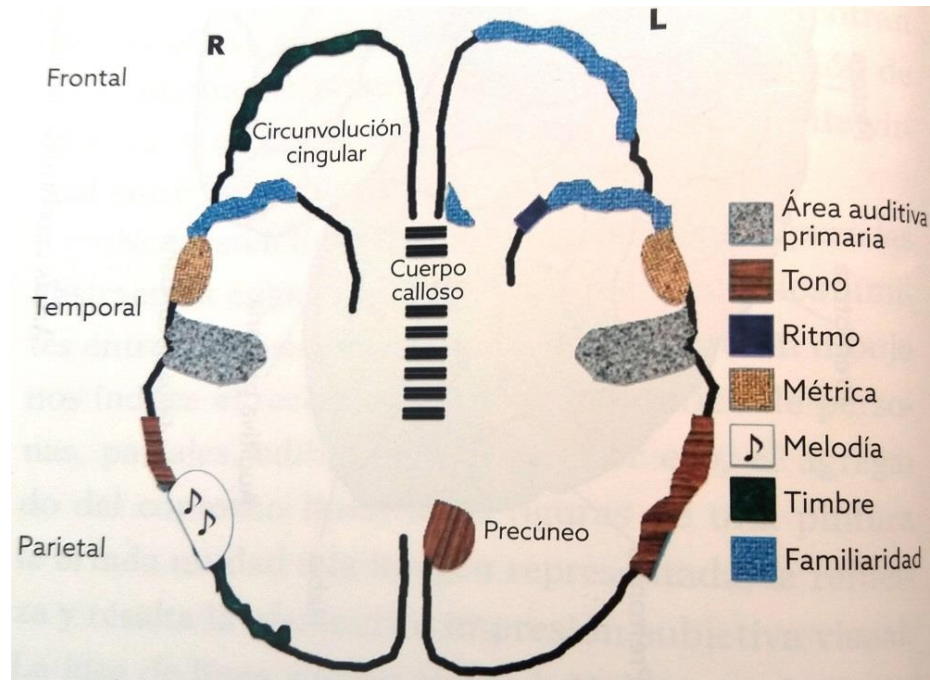


Figura 9 – Áreas funcionais musicais do córtex cerebral.

L: esquerdo; R: direito.

Fonte: FUSTINONI (2017).

A partir da perspectiva apresentada por Fustinoni, pode-se inferir que a tonalidade e ritmo estão mais relacionados ao hemisfério esquerdo do cérebro; melodia e timbre, por sua vez, com o hemisfério direito. A métrica, por sua vez, está relacionada a ambos hemisférios. É possível ainda concluir que não há uma área relacionada à música no cérebro, e sim muitas regiões neurais, as quais são ativadas em diversos aspectos da sensibilidade musical.

3.2 Neuroplasticidade

Até poucas décadas atrás, acreditava-se que o sistema nervoso estava praticamente formado no nascimento de uma criança. A partir desta perspectiva, completada a mielinização, por volta de dois anos de idade, o cérebro permaneceria imutável. No entanto, a partir de estudos realizados na década de 1960, observou-se que o cérebro humano apresenta a capacidade de modificar funcionalmente e morfológicamente suas estruturas, em resposta a algum tipo de experiência vivenciada a partir de estímulo do ambiente no qual o indivíduo vive, drogas, hormônios ou lesões diversas; podendo realizar reorganizações neuronais com modificações sinápticas neuroquímicas (ANDRADE; LÖHR JÚNIOR, 2006).

O neurocientista brasileiro Roberto Lent (2001) define a neuroplasticidade como a propriedade dos neurônios transformarem sua função e forma, de forma permanente ou não, em resposta à ação do ambiente. Esta transformação é maior nas fases precoces do desenvolvimento, mas pode ser observada durante toda a vida de um indivíduo.

Nota-se a neuroplasticidade (também chamada de plasticidade cerebral ou neuronal) como uma qualidade comum a todo o cérebro. No entanto, estudos mais avançados mostram que podem existir especializações regionais, sugerindo que a estimulação de uma área pode influenciar não somente o desenvolvimento dessa área concreta, mas também auxiliar no desenvolvimento geral do cérebro. Neste sentido, a ausência ou privação de estímulos pode provocar o não desenvolvimento ou até mesmo uma degeneração funcional severa dos tecidos cerebrais.

No que diz respeito aos estudos relacionados à plasticidade das vias visuais, pode-se afirmar que a plasticidade cerebral tende a ser dinâmica e uso-dependente. Os neurocientistas e pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Paula Campello Lopes e Claudio Serfaty (2008), apontam que uma série de mecanismos tem sido propostos para explicar o que faz um neurônio deixar de responder a uma via e passar a responder a outra. Tais mecanismos envolvem modificações reversíveis na eficácia da transmissão sináptica e alguns deles, inclusive, regem a plasticidade sensorial, a motora e a cognitiva (incluindo o aprendizado e a memória). Dentre os mecanismos descritos pelos pesquisadores, encontra-se o princípio apresentado inicialmente pelo neuropsicólogo canadense Donald Hebb (1904-1985) para explicar os processos de plasticidade sináptica utilizados para a memória e o aprendizado. Em 1949, Hebb defendeu a ideia de que a célula pré-sináptica tem de estar ativa e ser capaz de ativar de maneira sincronizada a pós-sináptica. Se isso acontecer, a sinapse ocorre, mantendo-se estável; do contrário, tal contato sináptico tende a ser desfeito (HEBB, 1949, *apud* LOPES; SERFATY, 2008).

A teoria de Hebb serviu de base para explicar os fenômenos da plasticidade cerebral do ponto de vista celular e molecular e, segundo o Diretor do Laboratório de Neurociência Integrativa e Cognição da *Georgetown University*, Josef Rauschecker (2006), a eficiência sináptica de Hebb é claramente operativa em indivíduos cegos. Dessa forma, o cérebro compensa a perda de um sistema por meio da expansão de outro. Neste caso, as regiões do lobo occipital (responsável pelas funções visuais) são ativadas por sons nos indivíduos cegos. De fato, os indivíduos privados de estímulos visuais, poderão expressar maior ativação a estímulos não visuais no lobo occipital (por exemplo, audição e toque). Ou seja, através da plasticidade

cerebral, o cérebro da pessoa cega é capaz de utilizar informações diferenciadas de quem enxerga. De certa forma, a audição torna-se uma espécie de ‘guia’ para o músico cego.

É interessante notar uma grande incidência de músicos cegos com ouvido absoluto. Além disso, no caso da cegueira congênita há um sistema cortical auditivo (e sem dúvida outros sistemas sensoriais) para compensar a diminuição da visão. O professor e pesquisador do Departamento de Neurociências da *Georgetown University*, Jay Schulkin (2013), verificou que, em sujeitos cegos, determinados locais da região occipital, que podem ser ativados apenas por estímulos visuais para os videntes, no caso das pessoas com cegueira congênita, são ativados pelas funções auditivas.

Vale ainda destacar que há uma quantidade considerável de artigos científicos que demonstram que a prática musical induz à neuroplasticidade e ao processo de formação de novos neurônios no cérebro – denominada neurogênese. A neuroplasticidade também é constantemente relacionada aos estudos da memória, uma vez que o desempenho da memória dos seres humanos depende da capacidade dos neurônios se transformarem, adaptando suas estruturas cerebrais ao grau de atenção e emoção necessários a uma determinada tarefa. Para José Lino Bueno, professor do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo (USP): “O que fica armazenado é um 'sumário interpretativo' de toda nossa experiência passada. A capacidade dos neurônios de se transformar, adaptando sua estrutura ao contexto (plasticidade neural), seria o suporte desse funcionamento da memória” (BUENO, *apud* TAIT, 2004, p. 1).

Assim exposto, é possível verificar a importância da neuroplasticidade para músicos com deficiência visual. Neste sentido, o conhecimento da neuroplasticidade poderá auxiliar a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de trabalho direcionadas à performance musical deste indivíduos que possuem a deficiência visual.

3.3 Memória musical

A memória destaca-se como um dos componentes básicos da cognição, permitindo ao indivíduo interagir com seu meio, subjacente ao restante dos processos cognitivos. Segundo os neurocientistas Larry Squire e Eric Kandel (2003), memória é o processo que permite aos seres humanos se beneficiarem de experiências anteriores para resolver problemas atuais, ou seja, é o processo pelo qual algo aprendido pode se manter ao longo do tempo. Relaciona-se à

capacidade de registrar, manter e evocar as experiências anteriores. Dessa forma, está intimamente relacionada com o nível de consciência, atenção e interesse afetivo do indivíduo.

A memória prevê o envolvimento entre as experiências passadas, usando-as para sua sobrevivência ou de forma a orientar comportamentos futuros. Para o médico e cientista Ivan Izquierdo (2011) memória significa aquisição (aprendizado ou aprendizagem), formação, conservação e evocação de informações. Sob esta perspectiva, o autor defende que o indivíduo somente ‘grava’ e lembra o que foi aprendido. Pode-se, portanto, concluir que o processo de aquisição, armazenamento ou retenção e evocação das informações é imprescindível para o estabelecimento da aprendizagem e da memória. Este processo de armazenamento e utilização de informações tende a exigir esforços de áreas múltiplas e diversificadas do cérebro humano.

Karina Solcoff, professora de Psicologia Cognitiva e Aprendizagem da *Facultat Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Flacso), aponta que a palavra ‘memória’ é frequentemente associada à repetição. A palavra ‘aprendizagem’, por sua vez, assimilada à compreensão. A partir desta perspectiva, as palavras ‘memória’ e ‘repetição’ são tidas como elementos da ignorância e as palavras ‘aprendizagem’ e ‘compreensão’ como elementos do conhecimento. Neste sentido, corrobora-se o pensamento expresso pela autora, ao afirmar que este raciocínio parece incorreto, pois dispensar a memória e a repetição é menosprezar a possibilidade de construir categorias semânticas, relacionar conceitos, adquirir novos termos linguísticos, gerar associações e estabelecer vínculos entre noções distintas. Em síntese, dispensar a memória significa dispensar o mecanismo que abre caminho para a compreensão e a aprendizagem (SOLCOFF, 2016).

As nomenclaturas atribuídas à memória variam entre os pesquisadores; entretanto, é possível notar uma divisão em: (1) memória de trabalho ou operacional (também chamada de sensorial, icônica ou de curtíssimo prazo); (2) memória de curto prazo ou recente; (3) memória de longo prazo ou remota.

Dentre os autores que realizam estudos avançados acerca da memória, encontra-se o modelo modal da memória, proposto pelos psicólogos norte-americanos Atkinson e Shiffrin (1968), que dividem a memória em sensorial, de curto e longo prazo. De acordo com este modelo, a informação é recebida pelos sentidos responsáveis pelo armazenamento sensorial (odor, paladar, som ou imagem), durando frações de segundos (memória sensorial). Se a informação for necessária ao indivíduo, é selecionada e armazenada na memória de curto prazo, retendo uma quantidade de informação por um tempo curto. Após passar pelo armazenamento de curto prazo, a informação poderá ser esquecida ou passar para o armazenamento de longo

prazo, no qual não há limites para armazenamento e pode durar a vida toda. Sob esta perspectiva, o funcionamento da memória está integrado por estruturas interconectadas, responsáveis pela recepção, retenção e recuperação das informações obtidas.

De acordo com o modelo modal da memória, idealizado por Atkinson e Shiffrin (1968), os fatores vivenciados no ambiente podem estar relacionados às seguintes memórias: (1) memória sensorial, (2) memória de curto prazo e (3) memória de longo prazo. A figura 10 aponta as características apresentadas pelo referido modelo:

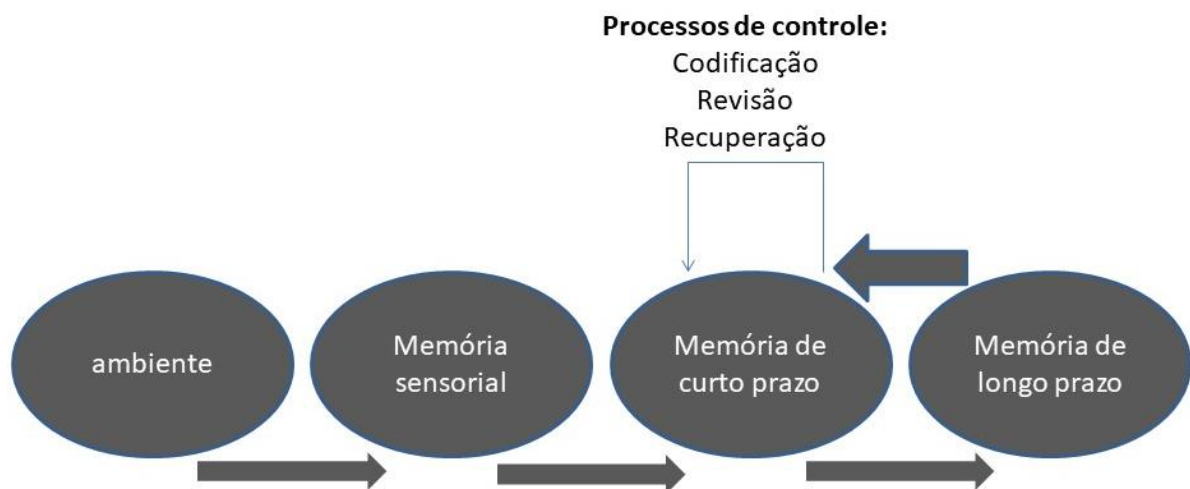


Figura 10 – Memória segundo modelo modal da memória de Atkinson e Shiffrin.

Fonte: ATKINSON; SHIFFRIN (1968).

No campo da música, a memória engloba aspectos relacionados à percepção sonora e à tomada de consciência ao que foi percebido. Pode-se, portanto, relacionar a memória musical aos aspectos emocionais e corporais envolvidos durante a audição e, de modo geral, pode ser considerada parte integrante dos estudos e da profissionalização de um músico, podendo ser até mesmo um pré-requisito em determinadas situações.

De acordo com o compositor e professor de música, Joaquín Zamacois i Soler (1973), existem cinco tipos de memórias musicais: (1) memória reflexiva ou mental – na qual o indivíduo irá arquivar e reter o que pretende memorizar, indispensável para qualquer aprendizado; (2) memória auditiva – a qual envolve os sons e ritmos assimilados; (3) memória visual – envolve as imagens retidas pelo músico; (4) memória motora – envolve os movimentos vivenciados e automatizados através da repetição constante; (5) memória afetiva – envolve as sensações projetadas na expressividade do músico (ZAMACOIS, 1973).

Eliane Leão, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás (UFG), por sua vez, acredita que o conhecimento musical é resultado da utilização da memória. Acrescenta que a memória musical depende de outros tipos de memória, a saber: (a) a imagética musical – referente aos aspectos cognitivos da prática musical; (b) memória auditiva operacional – pertinente à memória de trabalho (ou de curtíssimo prazo), importante na criação de estruturas e procedimentos composicionais e da execução, percepção e apreciação musical; (c) imagem mental – referente à formação e visualização mental de imagens; (d) a audição mental – o ouvir música com a mente, o que é diferente de se ouvir música produzida por efeito externo; (e) a percepção auditiva – a qual processa a lembrança da altura dos sons para indicar uma melodia ou que parte da melodia tal som pode ser encontrado; (f) a memória tonal – que veicula estratégias para reconhecimento de tonalidades (que pode ser considerada um tipo de memória operacional ou de trabalho) (LEÃO, 2013, p. 97).

A referida autora defende que os tipos de memórias descritos apresentam como objetivo prover ao performer habilidades tais como:

[...] antecipações, recuperações e retenções de dados, elementos e estruturas musicais, que podem levar tanto o mais simples apreciador leigo da música quanto o performer da mais alta qualidade (o de reconhecida *expertise*) a práticas musicais de diferentes níveis. Favorece também os grupos de música de conjunto, os regentes e maestros que, utilizando de procedimentos de aprendizagem, chegam a performances musicais apoiadas por subjacentes processos cerebrais de ordem superior (*Ibid.*, 2013, p. 97-98).

Quando se discute a questão do desenvolvimento das habilidades musicais, é possível destacar a utilização de diversos tipos de memória. Além disso, é notório o fato de que os diversos tipos de atividades musicais como a performance, a percepção auditiva e a composição tendem a utilizar diferentes tipos de memória. Conhecer os estudos relacionados à memória pode auxiliar o músico performer a compreender e se reconhecer em tais processos cognitivos.

4 DIALOGANDO COM AS ENTREVISTAS

De forma a buscar os elementos essenciais da performance musical da pessoa com deficiência visual, foram realizadas entrevistas com músicos que apresentam esta deficiência: Hermeto Pascoal, Jorge Gonçalves, Marcelo Bratke e Vilson Zattera. Dos músicos selecionados, o pianista Jorge Gonçalves e o violonista Vilson Zattera apresentam cegueira total. O multi-instrumentista, compositor e arranjador Hermeto Pascoal tem baixa visão, em decorrência do albinismo e Marcelo Bratke apresentou deficiência visual bastante acentuada até os 44 anos de idade. A entrevista concedida pelo pesquisador argentino Prof. Dr. Favio Shifres, por sua vez, forneceu reflexões e elementos para o referencial teórico desta investigação.

A partir desta perspectiva, será apresentado um extrato inicial das entrevistas realizadas e suas categorias de análise.

4.1 Marcelo Bratke

Marcelo Bratke é um dos pianistas brasileiros mais celebrados na atualidade, apresentando-se nas mais prestigiadas salas de concerto do mundo, como o *Carnegie Hall*, o Festival de Salzburg, o *Queen Elizabeth Hall*, o *Wigmore Hall* e o *Konzerthaus* de Berlim. Estudou na *Juilliard School*, em Nova York. Entre os prêmios recebidos, destacam-se o primeiro lugar no *Concorso Internazionale di Musica Tradate*, na Itália; o prêmio *Revelação* da Associação Paulista de Críticos de Arte; o prêmio *Carlos Gomes*; o prêmio *Classic Discoveries*, na Inglaterra e o prêmio *Brasil na Alemanha 2006*.

O CD de Marcelo Bratke, dedicado ao *Le Groupe des Six*, de Jean Cocteau, foi considerado pela revista britânica *Gramophone* como sendo uma das melhores gravações eruditas de todos os tempos. Suas gravações são distribuídas em todo o mundo e vão desde as composições de brasileiros como Heitor Villa-Lobos e Ernesto Nazareth até Alban Berg e Anton Webern. Bratke criou a *Camerata Brasil* em 2007, formada por jovens músicos eruditos e populares provenientes de áreas desfavorecidas socialmente. Recebeu a *Ordem Mérito Cultural 2017*, oferecida pelo Ministério da Cultura do Brasil, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido na divulgação da música erudita.

entrevistado sentia que sua dificuldade visual era bastante delicada para seus pais e que eles, na verdade, não queriam tocar no assunto:

Eles me diziam que eu enxergava ‘mal’ de um olho e ‘bem’ do outro. Então, eu achava que enxergar ‘bem do outro’ era bom. Como eu não tinha nenhum parâmetro do que era enxergar, eu não percebia nada. Só que eu ia, muito aos poucos, notando que o mundo não era feito para mim [...]. Então, eu não tinha coragem de falar para o meu pai ou para a minha mãe: ‘Olha, eu sento na primeira fileira, mas eu não enxergo o que está na lousa’. E assim, eles achavam que, porque eu me sentava na primeira fileira, eu enxergava o que estava na lousa. Mas eu não enxergava! (BRATKE, 2016, entrevista).

Bratke acredita que não houve incentivo para que aprendesse o braille pois isto significaria que ele era uma criança com deficiência: “O braille era uma questão proibitiva para mim, porque significava ser cego. Então, eu nem cogitava isso, e continuava fingindo que enxergava” (*Ibid.*, 2016).

A partir do discurso do pianista, observa-se a presença de outro assunto que se tornou uma nova categoria de análise, relacionada à necessidade de apoio familiar durante a infância, especialmente para o caso de uma criança com deficiência.

O músico afirma que durante esta fase recebeu diversos apelidos pejorativos, o que lhe incomodou bastante na época. Por exemplo, sempre foi o último a ser escolhido no time de futebol e outras brincadeiras. Já na adolescência, afirma que costumava pedir favores para as pessoas que não conhecia, mas para as pessoas conhecidas fingia que enxergava. Relembra o tempo da infância e adolescência de forma emocionada, reconhecendo que, até fazer uma cirurgia após os 40 anos de idade, pouco falava sobre o déficit visual: “[...] naquela época, era muito difícil eu falar isso que estou falando para você. Eu só comecei a falar do meu problema depois da operação (BRATKE, 2016, entrevista).

No início de seus estudos musicais teve uma professora de piano bastante sensível, que trabalhou com afinco a percepção e memória musical do pianista, de modo que ele, por volta dos 13 anos de idade, não lia suas partituras musicais, e tocava de ouvido. O pianista não chegou a utilizar partituras ampliadas ou em braille, justamente pela não aceitação de seu déficit visual por parte da família. Surge, no discurso do entrevistado, mais um tema que se tornou uma das categorias de análise, relacionada à utilização (ou não) de partituras musicais por parte dos entrevistados.

Durante a adolescência, confessa ter utilizado a música como forma de aproximação das pessoas, ou seja, encontrou na música uma forma de atrair a atenção dos colegas de forma

positiva, relacionando suas habilidades musicais para ser aceito na escola e nos locais onde circulava.

Bratke relata que continuou tendo dificuldades para enxergar as partituras musicais e que, quando foi estudar em Nova York, na *Juilliard School*, contou com o auxílio de uma colega brasileira, que ditava as notas para que ele pudesse escrever. Neste mesmo período, o entrevistado aponta grandes dificuldades com a leitura à primeira vista:

Em toda a minha vida eu lia muito mal a partitura, mesmo quando fui estudar em Nova York. Os professores tentaram desenvolver uma técnica para eu ler partitura que me ajudou bastante; mesmo assim, nunca tive uma boa leitura à primeira vista. Aprender a teoria musical foi bastante complicado: eu nunca aprendi direito harmonia, contraponto. Sempre fui péssimo nisso, porque era muito difícil eu ler as notas (BRATKE, 2016, entrevista).

Quando retornou ao Brasil, estudou harmonia e teoria com o compositor, professor e musicólogo alemão radicado no Brasil, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Como eram aulas particulares, Bratke podia se sentar em uma mesa, próximo ao mestre, enxergando o caderno com maior facilidade.

Mesmo com a cirurgia bem-sucedida, após os 40 anos de idade, até hoje não tem uma leitura musical apurada: “Enxergo bem as partituras, mas ainda existe uma ambliopia nos meus dois olhos, por isso meu ‘olho bom’ não é rápido. Quando eu pulo de uma linha para a outra, o meu olho vai para a terceira linha, não vai para a segunda. Quer dizer que, apesar de enxergar muito bem com esse olho, ele não é rápido” (BRATKE, 2016, entrevista).

Quando indagado a respeito de como ocorreu sua adaptação após a cirurgia, relata a emoção de poder enxergar:

Foi uma transição muito emocionante, bem-vinda e fácil [...]. Para você ter uma ideia de como eu enxergava mal, [...] no dia que eu fui fazer a operação do ‘olho ruim’, eu saí de um quarto com as colchas marrons escuras, meio malhadas; as paredes eram bege escuro; o teto era bege escuro também. Na janela, tinham dois muros, de um lado e do outro uma linha horizontal no meio. E essa linha horizontal era um estacionamento vazio, um estacionamento cinza e vazio. Quando eu tirei a bandagem, e voltei para este mesmo quarto. As colchas eram floridas, coloridas e chocantes. A parede era branca fosforescente. O teto era branco, cheio de furinhos, como se fosse um isopor furadinho. Aí, na janela, tinham dois prédios de vidro verticais, de um vidro brilhante, e a linha horizontal – que era um estacionamento para mim – na verdade, era o mar azul de Boston! Eu achei que eu estava em um hotel feio, mas na verdade estava em um hotel de frente para o mar de Boston! Maravilhoso, azul! Se mexendo com as ondas, e dava para ver o preto e o azul das ondas, se movimentando no mar! Foi uma loucura! (*Ibid.*, 2016).

Talvez por conta do déficit visual que possuía, após ter consolidado sua carreira como pianista, passou a ter uma preocupação social e pedagógica com pessoas menos favorecidas. Prova disto é a criação da orquestra *Camerata Brasil*, a fim de auxiliar na profissionalização musical de jovens de baixa renda do Estado do Espírito Santo. Em sua orquestra, desenvolve aspectos relacionados à performance e musicalidade dos jovens, dando grande ênfase na memória musical, incentivando-os a tocar de ouvido.

Marcelo Bratke é um músico performer de grande importância para o cenário musical brasileiro e seu relato apresentou questões vitais para o desenvolvimento da presente tese.

4.2 Favio Shifres

Pianista de formação, o argentino Favio Shifres graduou-se como professor de conjuntos instrumentais e de câmara e licenciou-se em direção orquestral pela *Universidad Nacional de La Plata*. É PhD pela *University of Roehampton*, com menção em Psicologia da Música. Como docente investigador, categoria II, dirige projetos de investigação financiados pela *Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica* da Argentina, da *Facultad de Bellas Artes* da *Universidad Nacional de La Plata*, na Argentina.

Ministra cursos e conferências em vários países da América Latina e Europa, e é professor em diversos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) de universidades argentinas e estrangeiras. É editor da revista *Epistemos* e membro do comitê editorial de várias publicações acadêmicas internacionais. Autor de livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas, é membro fundador e ex-presidente da *Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*.

Suas pesquisas no campo da cognição musical estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de percepção auditiva de músicos e a comunicação na execução musical a partir de uma perspectiva intersubjetiva e corporizada. A figura 12 apresenta a nuvem de palavras mencionadas pelo pesquisador. Vale destacar que, para o caso da entrevista realizada, optou-se por preservar as palavras em espanhol:

Há alguns anos, o entrevistado coordena uma equipe de pesquisadores com o intuito de investigar como as pessoas concebem a música, bem como quais são as categorias utilizadas pelas pessoas que não conhecem a notação musical. Estes pesquisadores buscam ainda compreender como estes músicos pensam, recordam, compartilham, compõem e interpretam a música, sem pensar em notas, acordes, tonalidade ou figuras musicais. Ao entrevistar músicos do norte da Argentina e Bolívia, verificaram que estes músicos não utilizam categorias teóricas tradicionais, mas categorias relacionadas à natureza. Nestes locais, dizem ao músico: 'toque o voo do condor' – como se dissesse: 'toque em Dó Maior'. O entrevistado acredita que: “Isso permite-lhes uma determinada realidade sonora. Então, esta é uma categoria teórica. Eles podem começar a construir o pensamento musical sem necessariamente fazer referência às categorias da notação²⁴” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

Dessa forma, a entrevista realizada com Favio Shifres permitiu ampliar a discussão acerca das questões relacionadas à cognição musical, bem como a necessidade (ou não) da utilização da notação musical e, conseqüentemente, da musicografia braille para as pessoas cegas.

4.3 Hermeto Pascoal

O compositor, arranjador e multi-instrumentista Hermeto Pascoal nasceu em Lagoa da Canoa, Alagoas (AL), no ano de 1936. Aprendeu música de forma autodidata e, por volta dos dez anos de idade, passou a tocar sanfona em festas e bailes da região onde vivia. Atuou em Recife e no Rio de Janeiro, antes de se mudar para São Paulo, em 1961. Em 1967 ingressou no *Quarteto Novo*, participando de grandes festivais de música e programas de televisão. No ano de 1969 viajou para os Estados Unidos e gravou dois discos com os músicos Flora Purim e Airto Moreira. Nesta mesma época, conheceu Miles Davis e gravou duas músicas com o músico norte-americano.

Hermeto Pascoal é conhecido mundialmente graças à sua capacidade de criar música a partir de objetos inusitados, como chaleiras, bacias, brinquedos, garrafas, entre outros, e com o próprio corpo. De acordo com Carlos Calado (2002), foi graças a esta inventividade ‘radical’ que o músico se tornou um dos músicos brasileiros mais celebrados e cultuados no cenário internacional, especialmente entre os apreciadores do jazz. Vilson Zattera, em artigo publicado,

valoriza substancialmente a capacidade musical deste compositor, afirmando que a posição de destaque do músico é, em grande parte, devido ao seu ecletismo musical:

No vasto cenário da música brasileira, Hermeto Pascoal é colocado em uma posição excepcional, devido ao seu ecletismo musical. Além de sua grande reputação no Brasil, Hermeto também é internacionalmente reconhecido como compositor e performer. Mesmo que o próprio Hermeto rejeite a ideia de fronteiras geográficas ou nacionais, seu trabalho é fundamentado na música de seu Nordeste nativo, permitindo afirmar que sua identidade musical é híbrida e sincrética, portanto, pode ser colocada em um estado liminar positivo²⁵ (ZATTERA, 2011, p. 638, tradução nossa).

O pianista e compositor Jovino Santos Neto, que tocou no grupo de Hermeto Pascoal por aproximadamente 15 anos, no documentário *Quebrando tudo* apresenta a seguinte constatação:

A música que o Hermeto faz, se você fosse assemelhar à Física, está mais no espaço da física quântica, na qual você não trabalha mais com átomos e moléculas, mas trabalha com vibrações [...]. Pela capacidade de percepção musical dele ser tão profunda, ele já trabalha com a música em um nível vibracional da música, e não no nível teórico. Então, embora a música dele possa ser explicada teoricamente – você pode criar um sistema teórico que explica a música dele – na realidade, não é de lá que ela vem. Não tem um sistema rígido, com leis e regras, e muitas para quem não cumpre as regras – como é o sistema teórico musical que se ensina nas escolas até hoje. Então isso aponta para um caminho que é um caminho com muito mais liberdade (SANTOS NETO, 2004, documentário).

Por conta do albinismo, o músico apresenta baixa visão e nistagmo – movimento descontrolado dos olhos em várias direções, dificultando focalizar a imagem. Durante a entrevista concedida para esta tese, afirmou ter aproximadamente 70% da visão. Aprendeu a ler e escrever música somente após os 40 anos de idade, não chegando, portanto, a utilizar as partituras ampliadas ou musicografia braille.

A seguir, figura 13, na qual está inserida a nuvem de palavras da entrevista exclusiva realizada com Hermeto Pascoal:

relembrar o tempo vivido, Hermeto afirma que os meninos da classe brincavam muito com ele pelo fato de ter dificuldades para enxergar, mas que isso nunca lhe causou traumas.

O músico nunca teve de realizar grandes adaptações na técnica dos instrumentos musicais que toca. Apesar disso, já refletiu a respeito da possibilidade de ter algum problema físico que o impedisse de tocar. Prova disso é que uma vez machucou seriamente o dedo polegar, resultando em um corte que necessitou de 16 pontos e, após este incidente, teve de adaptar sua técnica para poder tocar acordeão e outros instrumentos sem este dedo: “[...] eu comecei a me preparar: ‘E se um dia eu perder isso?’. E vamos supor, que Deus me livre, acontecesse alguma coisa mais séria, eu ia assobiar. Se eu não pudesse assobiar, eu ia roncar [...]” (PASCOAL, 2017, entrevista).

O entrevistado relata que chegou a pedir a Deus que ficasse sem enxergar para conseguir “ver estas coisas tão bonitas que eu não consigo ver quando eu abro os olhos!” (*Ibid.*, 2017). Continua o raciocínio afirmando que todo cego é um intuitivo nato e que a visão ajuda, mas, em muitos casos, pode atrapalhar a sensibilidade e a criatividade musical. A citação do músico recorda a história do filósofo grego Demócrito, o qual teria arrancado os olhos em um jardim para poder meditar, de forma que o mundo externo não o distraísse.

Relacionado à outra categoria de análise, a utilização de partituras musicais, para o entrevistado, estas devem ser introduzidas apenas após certo tempo de estudo no instrumento e, no caso das crianças, somente após os 12 anos de idade: “A partitura é uma coisa boa, para depois que você resolveu que quer tocar. Porque para ser músico não precisa tocar instrumento, é só gostar, sentir a música” (PASCOAL, 2017, entrevista).

No início do aprendizado musical, sugere que tanto crianças quanto jovens e adultos procurem professores de música que ensinem apenas a tocar o instrumento: “[...] se quiser arrumar um professor, arrume um professor que só ensine a tocar o instrumento [...]. Que não fale em teoria nenhuma, que ensine a tocar e decorar – nada de ler!” (*Ibid.*, 2017).

Para o caso dos músicos cegos, o entrevistado acredita que a partitura em braille pode ser um recurso válido, com função significativa para quando este músico atuar junto a um grupo musical:

Quando é que se precisa ler a partitura? Quando você vai tocar com outras pessoas. Quando você vai tocar sozinho, você não precisa! Mas se você tocar com outras pessoas que não conhecem a música, aí realmente tem que ler a partitura [...]. Aí, quando eles [*músicos com deficiência visual*] vão ler a música, a partitura, tem o braille – que é maravilhoso – e isso é muito bom! (PASCOAL, 2017, entrevista).

Embora reconheça que os músicos que utilizam constantemente de partituras musicais, os músicos eruditos, se preparem muito para tocar em uma orquestra, por exemplo, chama-os de forma jocosa de ‘músicos leitores’:

E eu preciso deles quando eu escrevo uma peça para a Sinfônica. Se não tivesse músico para ler as partituras, como é que se faz? Então, no começo eles pensavam que eu era contra o músico que lia. Não, eu não sou contra! Agora, eles têm de estar no lugar deles, eles não sabem fazer nada a não ser ler. Só sabem ler (PASCOAL, 2017, entrevista).

O músico Hermeto Pascoal é considerado um gênio por muitos músicos consagrados e, apesar de contar com mais de 80 anos de idade, continua a compor e realizar shows musicais com seu grupo, com grande energia e vitalidade no palco. O déficit visual apresentado pelo músico é pouco mencionado durante a entrevista, apesar de sua dificuldade visual ser facilmente notada quando tenta visualizar rostos de pessoas conhecidas ou quando escreve.

4.4 Jorge Gonçalves

O pianista português Jorge Gonçalves iniciou seus estudos de piano em 1992. Em 2001 terminou o curso geral de piano no *Conservatório de Música de Coimbra*, onde também estudou trompa entre os anos de 1995 e 2001. Iniciou seus estudos superiores de piano na *École Normale de Musique Alfred Cortot*, em Paris, com o professor Marian Rybicki, no ano de 2001. Nesta escola, em 2002, obteve o *Diplome d’enseignement du Piano* e, em 2004, o *Diplome Supérieur d’enseignement du piano*.

Mudou-se para a capital da Polônia, Varsóvia, a fim de concluir seus estudos de pós-graduação (*individual Post graduate artistic training*), vindo a concluir o curso em 2011, na *The Fryderyk Chopin University of Music*, sob a orientação da Professora Elzbieta Tarnawska. Em 2017, concluiu o mestrado em Música pela Universidade de Aveiro (UA), sob a orientação da Professora Shao Ling. Realizou recitais em diversas cidades de Portugal, Polônia, Brasil e Marrocos. Foi solista do *Concerto de Grieg* por seis ocasiões. Dentre os prêmios recebidos, destaca-se o 3º prêmio no *Concurs National de Musique du Maroc*, em Casablanca, Marrocos, de 2003.

orientava três dias por semana, com o braille e outras questões pedagógicas. Agradece a oportunidade de ter tido à sua disposição profissionais tão dedicados: “[...] eu tive a sorte de encontrar profissionais que se dedicaram a mim com uma força humana e psicológica, e que ultrapassaram, em muito, as suas obrigações profissionais. Hoje, só sou o que sou na música porque a base estava lá” (GONÇALVES, 2017, entrevista).

Desde cedo seus pais também perceberam a necessidade do filho estar conectado com as inovações tecnológicas que poderiam auxiliá-lo em sua deficiência. Dessa forma, seus pais conseguiram um dos primeiros computadores adaptados no mundo, chamado *Delta Manager*, que possuía uma pequena memória e era conectada diretamente a uma impressora com agulhas: “Isso permitia que eu fizesse o meu trabalho de casa, imprimisse e levasse o trabalho em tinta para a professora. Aquilo foi um avanço quase estratosférico. Antes disso, eu era quase um extraterrestre” (*Ibid.*, 2017).

Gonçalves já era cego quando decidiu aprender um instrumento musical, não sendo aceito no conservatório da cidade de Tomar, onde residia. Apesar disso, seus pais não desistiram até encontrar um professor de música cego que sabia ler musicografia braille e poderia ensiná-lo. Este professor poderia ensiná-lo de forma gratuita – uma vez que havia aprendido dessa forma. Depois disso, o entrevistado afirma que já ensinou outras pessoas a grafia, de forma gratuita, para que mais pessoas tenham acesso à musicografia braille.

No que diz respeito à categoria de análise relacionada à utilização da musicografia braille, o entrevistado acredita que o cego deve aprender a ler e escrever suas partituras musicais, assim como qualquer outra pessoa que estuda música. Apesar disso, não descarta a possibilidade de músicos cegos tocarem de ouvido, mas que isto pode ser um fator negativo se este quiser frequentar uma universidade de música: “Se aprender de ouvido, basicamente significa que não aprende, não está capacitado para fazer os estudos superiores de música. Porque quando chegar à Universidade e for obrigado a fazer provas de análise e harmonia, morreu” (GONÇALVES, 2017, entrevista).

O pianista destaca ainda o fato de que os livros de literatura podem ser lidos pelos cegos através do áudio, mas na música não se pode fazer a mesma coisa: “Na música você só consegue através do braille. Não basta fazer uma transcrição de áudio para a música. Então, para a música não é tão simples como os livros! Para haver a transmissão do conhecimento da música, tem de haver o conhecimento da partitura!” (*Ibid.*, 2017).

Aprofundando a relação estabelecida às categorias de análise relacionadas à musicografia braille, o entrevistado aponta ainda que os recursos tecnológicos disponíveis na

atualidade muito o auxiliam na leitura de partituras musicais, seja dele ou de outros compositores cegos ou videntes:

Na semana passada, por exemplo, tocamos quatro composições minhas. Eu fiz a edição no *BME* e para canto e piano temos: mão direita, mão esquerda, voz e também outra linha para a letra. E ainda tenho de fazer com que a letra coincida com a nota certa. Depois de acabar a partitura em braille, eu exportei para *MusicXML*, mandei para ela [a cantora com a qual tem um duo de piano e voz] por e-mail, ela abriu no *Sibelius*, editou, fez o PDF e está pronto! (*Ibid.*, 2017).

Apesar das facilidades apresentadas pelos *softwares* de edição e transcrição de partituras em braille, destaca-se o custo elevado de tais programas, dificultando o acesso da maioria dos interessados: “[...] é essencial que exista uma ferramenta de ler e escrever partituras gratuitamente. Não existe nenhuma ferramenta que seja capaz de satisfazer as necessidades do ensino musical até o ensino superior, até a performance, que seja gratuita. Estamos limitados a quem quer fazer música de alto nível tem de pagar” (GONÇALVES, 2017, entrevista).

Além da curiosidade em aprender e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, o pianista se considera um grande curioso: “Sou um eterno curioso: eu poderia passar a vida inteira a aprender, adoro estudar! Mas não é só sobre a música. Toda vida fui assim: sou curioso com relação a tudo. Eu não leio livros, eu ‘como livros’! Eu ouço meus livros no *Voice reader*. Nunca contei, mas são centenas de livros por ano” (GONÇALVES, 2017, entrevista).

Uma questão importante apontada pelo pianista é a necessidade de que os performers cegos tenham acesso a edições confiáveis para prosseguirem com seus estudos performáticos. Para o caso do piano, por exemplo, seria interessante que edições de qualidade, como as *Paderewski*, para Chopin, fossem transcritas para a musicografia braille, em formato digital, de modo que pessoas do mundo inteiro pudessem ter acesso ao material.

No que diz respeito à memória musical, outra das categorias de análise, Gonçalves acredita existir um mito acerca da memória do cego, uma vez que nas universidades mais disputadas da Europa e da América o músico tem de tocar de memória, cego ou não. Neste sentido, os cegos possuem maior facilidade de memorização, pois têm que trabalhar este aspecto desde a infância.

A entrevista realizada com Jorge Gonçalves permitiu vislumbrar como um músico cego e de alto nível performático, pode desenvolver-se musicalmente a partir da dedicação e estudo. É válido destacar o auxílio recebido dos pais e professores, os quais viabilizaram, desde muito cedo, o acesso do pianista a novas tecnologias. Prova disso é que o músico faz amplo uso dos

softwares disponíveis para edição e transcrição de partituras musicais em braille, facilitando sua interação com outros músicos cegos e videntes.

4.5 Vilson Zattera

Vilson Zattera possui dois pós-doutorados pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nas áreas de violão, *hardware* e *software* livre, cognição musical e acessibilidade computacional em música para pessoas com deficiência visual (2011; 2017). Pesquisador convidado do Núcleo Interdisciplinar de comunicação sonora (NICS), do Instituto de Artes (IA) da Unicamp. Atua na área de musicografia Braille e acessibilidade no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Unicamp, docente convidado na área de educação musical e Braille na pós-graduação do IA da Unicamp e atualmente é professor visitante da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Atua no projeto *Vendo com as mãos*: Ensino de conceitos de arquitetura e artes para deficientes visuais, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Unicamp. É Ph.D em Etnomusicologia pela *University of Washington*, Seattle, Estados Unidos (2010) e *Master in Fine Arts* – Música, pelo *California Institute of the Arts* (CalArts), Los Angeles, Estados Unidos (1999). Graduiu-se no Bacharelado em Música (Violão) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1990. Como etnomusicólogo, estuda a relação da música com a identidade cultural brasileira.

Como pesquisador, estuda e desenvolve metodologias que analisam as implicações socioculturais, estéticas e performáticas de modelos computacionais de síntese e processamento de dados (simbólicos e acústicos) no que tange a disponibilização do acesso à música para pessoas com deficiência visual. Este projeto trata com a questão da utilização e implementação de ferramentas computacionais de auxílio ao acesso à música, para compositores e instrumentistas com deficiência visual, bem como no ensino e aprendizagem na área de Educação Especial e Inclusão.

O entrevistado é um performer de excelência, além de se dedicar à pesquisa, docência e orientação de pesquisas de mestrado e doutorado no IA da Unicamp, e docência na pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolve pesquisas na área da acessibilidade para pessoas com deficiência, avaliando e produzindo novas tecnologias para o melhor desenvolvimento musical destes músicos. É autor do livro *Liminality and hybridism in the music of Hermeto Pascoal*, escrito em inglês, proveniente de sua tese de

Pouco tempo depois, houve uma psicóloga que conseguiu uma vaga em uma escola particular, custeada pela Secretaria de Ensino da cidade de Caxias do Sul, onde residia sua família. Neste período, fez o 2º ano da escola regular, e no 3º ano, a coordenadora o chamou para uma conversa:

[...] a coordenadora veio falar comigo, dizendo que eu não poderia continuar na escola, porque eu não iria conseguir acompanhar as aulas, era muita coisa para estudar e assim por diante – como se eu fosse uma pessoa incapaz. Ela então me perguntou: ‘Você entendeu o que eu falei?’. Na hora, criei coragem e disse: ‘Eu entendi, mas discordo de tudo’. Mas quando cheguei em casa desmanchei de tanto chorar (*Ibid.*, 2018).

Nesta época, foi sugerido à sua mãe que o matriculasse em um internato na cidade de Porto Alegre. Na ocasião, a mãe não aceitou a sugestão, chegando a pensar em se mudar com a família para Porto Alegre, em busca de uma escola que atendesse as necessidades do filho. Foi então que surgiu uma professora com conhecimento em braille em Caxias do Sul e, depois de um ano estudando com ela, ingressou na rede regular de ensino, tornando-se o primeiro aluno cego da cidade. A partir do 4º ano, de forma a suprir a falta de acesso aos materiais exigidos na escola, o entrevistado passou a frequentar um centro especializado na cidade de Porto Alegre, onde fez especialização em braille, sorobã e locomoção.

Zattera menciona que, logo após ter perdido a visão, ganhou uma escaleta, com a qual tocou as primeiras melodias de ouvido. Na sequência, passou para o acordeão e, finalmente, para o violão. Na época que começou a estudar violão, queria estudar violão clássico/erudito, aprender a ler partituras e conhecer a teoria musical. No entanto, os professores da cidade onde residia, por falta de formação ou até mesmo por medo, não quiseram auxiliá-lo: “[...] disseram que eu não poderia estudar violão clássico, pois eu não podia ler partituras impressas e, nesta época, eu não sabia que existia a musicografia braille (ZATTERA, 2018, entrevista). Dessa forma, o músico continuou a tocar de ouvido, formando seus primeiros grupos de música popular em Caxias do Sul com colegas e professores do colégio onde estudava. Foi, inclusive, por conta do primeiro grupo musical do qual participou, que teve impulso para ir a Porto Alegre e, posteriormente, estudar música na universidade.

Mais tarde, quando ingressou no bacharelado em violão da UFRGS, descobriu que não havia nenhum professor que conhecesse a musicografia braille e teve de aprender a grafia por conta própria:

[...] eu tive de aprender por mim mesmo. Comecei a fazer algumas deduções: peguei uma música que estava escrita em braille, da Fundação Dorina Nowill, comecei a ver as notas, conferindo no violão e deduzi que cada nota e cada valor é representado por diferentes símbolos/caracteres em braille. Aos poucos, comecei a transcrever as primeiras partituras para violão e, na verdade, eu tinha de transcrever tudo, porque naquela época não havia no Brasil o material bibliográfico de música que era exigido pela universidade. (ZATTERA, 2018, entrevista).

Surge no discurso do entrevistado, portanto, a categoria de análise relacionada à utilização da musicografia braille para músicos cegos.

Destaca-se o fato de que Zattera, mesmo com todas as dificuldades encontradas para conhecer, compreender e se aprofundar na musicografia braille, defende a utilização desta como ferramenta essencial para o músico cego.

De modo a auxiliá-lo na transcrição e edição de partituras musicais em braille, Zattera utiliza amplamente os *softwares* destinados a esta finalidade. Além disso, a equipe que ele lidera no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp é referência no Brasil, desenvolvendo pesquisas e viabilizando que músicos com deficiência visual tenham acesso a partituras musicais eruditas e populares. Neste sentido, o entrevistado acredita que:

No que diz respeito às adaptações, o computador foi uma coisa fantástica. Existem falhas nos *softwares* de notação musical, edição de áudio e outros *softwares* disponíveis, e nós, do Laboratório de Acessibilidade da Unicamp, estamos fazendo algumas pesquisas para tentar buscar meios, formas para tornar menos complexo e a pessoa com deficiência visual não precisar sempre do auxílio de alguém. A dependência é a pior coisa para uma pessoa com deficiência visual. Isso sim é que dá a sensação de incapacidade (ZATTERA, 2018, entrevista).

Este interesse pelos recursos tecnológicos iniciou-se na década de 1990, época na qual o professor e pesquisador fazia o bacharelado em violão. Nesta ocasião, um colega da universidade o auxiliou a transcrever uma atividade realizada para determinada disciplina, abrindo um universo de possibilidades para o entrevistado: [...] eu podia ouvir o que eu havia escrito e, se fosse necessário, corrigir as notas que eventualmente estavam erradas, o que não é possível na partitura em braille. Além disso, este recurso poderia tornar-se uma maneira de eu mesmo transcrever do braille para o material impresso e vice-versa – ou seja, ter maior autonomia (ZATTERA, 2018, entrevista).

Após este primeiro contato com estes *softwares* a busca por recursos computacionais acessíveis a pessoas com deficiência visual, bem como o prosseguimento de seus estudos

performáticos motivaram sua ida para os Estados Unidos, a fim de prosseguir com seus avanços nas pesquisas e no instrumento.

Tratando mais especificamente da performance musical, menciona o fato de que as pessoas cegas tendem a ser naturalmente tensas, como uma defesa natural ao ambiente que o cerca. E esta tensão acaba sendo refletida na forma como os músicos cegos tocam:

Quando caminhamos ou nos movemos em algum ambiente, sempre procuramos um ponto de referência ou algo que nos dê uma segurança e, inconscientemente, fazemos o mesmo no instrumento – o que, muitas vezes, não é o mais apropriado. Por isso, geralmente tocamos mais tensos. A gente está sempre à espreita de algum perigo: é uma defesa! Estamos o tempo todo atentos, mesmo inconscientemente. Se estivermos completamente relaxados podemos bater contra os obstáculos com maior intensidade e nos machucar (*Ibid.*, 2018).

Quando o entrevistado cursou seu mestrado na Califórnia, Estados Unidos, teve aulas com um professor que o auxiliou a refletir e trabalhar questões técnicas relacionadas ao seu instrumento. Durante este período, o músico passou a rever toda a sua técnica instrumental, prestando atenção a todos os movimentos, percebendo o quão tenso ele era e o quanto esta tensão estava refletida em sua forma de tocar.

Zattera, enquanto músico e professor cego, menciona que as discussões pedagógicas acerca da deficiência visual e música tratam exclusivamente da questão: ‘como o professor deve proceder em relação ao aluno cego?’, e nunca da questão: ‘como um professor cego vai atender aos alunos que enxergam?’. A partir destas indagações, o entrevistado apresenta a ideia da ‘acessibilidade recíproca’, defendendo que o professor de música com deficiência visual tenha de buscar novas metodologias para trabalhar com os alunos videntes, como, por exemplo, os *softwares* de edição de partituras, mencionados anteriormente.

Vilson Zattera busca viabilizar e facilitar que um número maior de pessoas com deficiência visual tenha acesso ao estudo de um instrumento musical, bem como à musicografia braille. Vislumbra um amplo caminho de pesquisa relacionada aos *softwares* destinados à edição e transcrição de partituras em braille para material impresso e vice-versa. Prova disto é que as pesquisas desenvolvidas pelo entrevistado em parceria com outros pesquisadores são referências nacionais no que diz respeito à acessibilidade musical para pessoas com deficiência.

Finaliza o discurso apontando a necessidade de continuar desenvolvendo suas pesquisas em busca da acessibilidade computacional em música, tanto nas áreas da performance musical, quanto nas áreas da composição, arranjo e notação musical. Neste sentido, Vilson Zattera

pretende continuar com seus cursos, palestras e performances musicais por todo o Brasil, como vem fazendo nos últimos anos.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS

Com o intuito de contemplar uma ampla rede de aspectos direcionados à performance musical da pessoa com deficiência visual, foram utilizados três tipos de formulários para a aplicação dos questionários, conforme mencionado anteriormente.

Participaram desses questionários alunos de performance com baixa visão ou cegueira e professores que não apresentavam nenhum tipo de deficiência e lecionavam performance para alunos com deficiência visual. Apenas um dos professores apresentava deficiência visual.

O questionário 1 foi aplicado a 23 alunos de performance musical com deficiência visual. O questionário 2, a 38 professores de instrumento/canto que atuam ou atuaram com esses alunos. O questionário 3, por sua vez, foi aplicado a 13 pessoas com deficiência visual desistentes de cursos de performance.

Observou-se, por parte dos professores e alunos, o interesse em participar da pesquisa, por reconhecerem a sua importância. A maior dificuldade concentrou-se no questionário 3, uma vez que as instituições de ensino onde estiveram vinculados não puderam fornecer as informações, considerando que estas pessoas não eram mais alunas das instituições de ensino. Apesar dos contratempos, foram coletadas 13 respostas, dentre as quais 12 são de personagens residentes no estado de São Paulo. Sendo a autora desta tese coordenadora do setor de Educação Musical do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos”, de Tatuí, localizado no interior do estado de São Paulo (que contempla o curso de musicografia braille), isso foi determinante para a obtenção de dados de alunos, professores e alunos desistentes de cursos direcionados à performance musical de pessoas com deficiência visual. Este fato contribuiu na obtenção de um número maior de respostas no Estado de São Paulo.

Foram encaminhados questionários para 16 Unidades Federativas do país, das quais obteve-se o retorno de 14: Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

5.1 Questionário 1 – Alunos de performance com deficiência visual

Nas 23 respostas obtidas ficou evidente que nem todos os alunos que responderam ao questionário estavam vinculados a alguma instituição de ensino formal (conservatórios ou universidades). Alguns deles faziam aulas particulares de performance musical em estúdios ou na residência dos professores. Do público selecionado, 39,13% é do sexo feminino e 60,87% do sexo masculino.

A figura 16 traz o percentual de todos os estados onde foram aplicados os questionários. Estes foram abreviados de modo a facilitar a visualização:

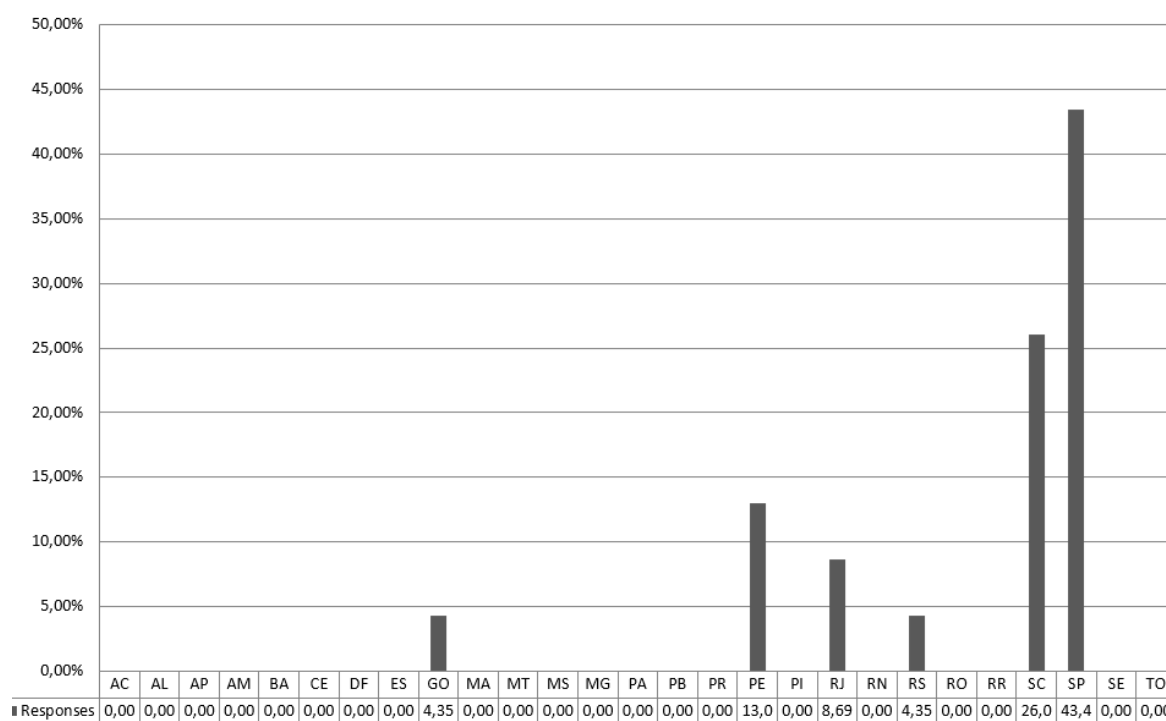


Figura 16 – Unidade Federativa dos alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Observa-se na figura 16 o predomínio de respostas provenientes do Estado de São Paulo (43,4%), em seguida está o Estado de Santa Catarina, com 26%. Pernambuco aparece com 13% das respostas obtidas e Rio de Janeiro com 8,69%. Os Estados de Goiás e Rio Grande do Sul representaram 4,35% dos questionários. É possível notar um número maior de respostas provenientes do Estado de São Paulo, fato justificável por ser o estado de residência da pesquisadora e, consequentemente, o local onde a pesquisadora possui maior rede de contatos.

No que diz respeito à faixa etária dos alunos questionados, verificou-se o predomínio de alunos acima dos 36 anos de idade (52,17%), seguidos de alunos na faixa de 26 a 30 anos de idade (21,74%), e de 31 a 35 anos (13,04%). Os alunos até 20 anos de idade representaram 4,35% dos questionados e os alunos na faixa etária dos 21 aos 25 anos, 8,69% dos questionários respondidos. A figura 17 apresenta os dados obtidos com a pergunta relacionada à faixa etária:

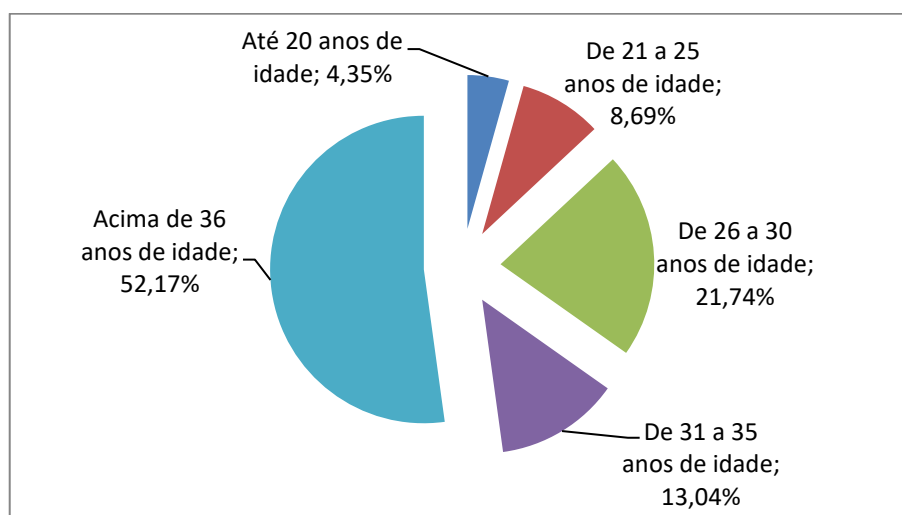


Figura 17 – Faixa etária dos alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Conforme aponta a figura 17, há predominância de estudantes de música acima dos 36 anos de idade, o que pode sugerir que a profissionalização do músico com deficiência visual seja mais tardia, com relação aos músicos videntes. Esta constatação corrobora os escritos da professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp, Lúcia Reily (2008), que aponta que, de modo geral, a formação musical de pessoas com deficiência visual apresenta início mais tardio do que na população geral. Dentre os motivos apresentados por Reily, destacam-se: a valorização da propensão inata do cego para a música (e, por conta desta propensão inata, acredita-se que o cego não precise estudar para se profissionalizar); a falta de capacitação para os professores de música, que nem sempre estão preparados para lidar com este público; e as condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte das famílias de pessoas cegas.

No que diz respeito ao tipo de deficiência visual, o maior percentual coube às pessoas cegas (69,56%). As pessoas com baixa visão tiveram um percentual equivalente a 30,43%. A figura 18 detalha estes dados:

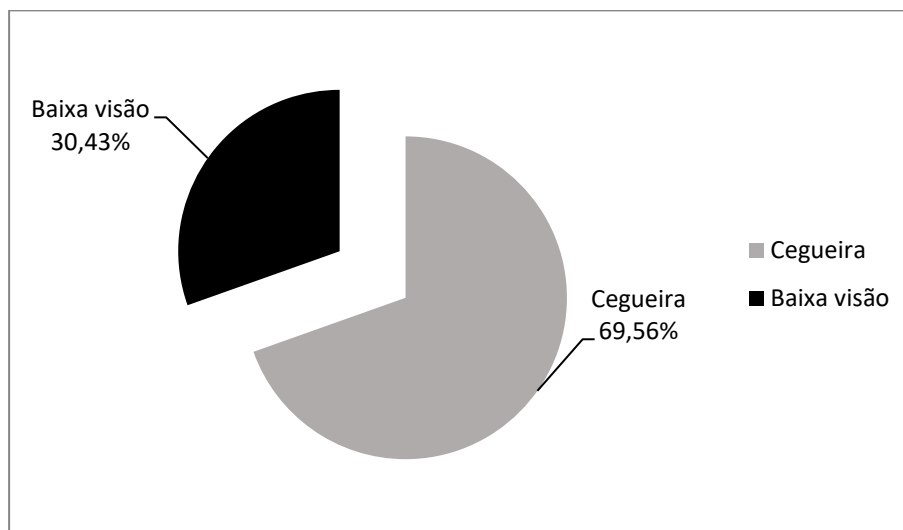


Figura 18 – Cegueira ou baixa visão - alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Com respeito às especificidades da deficiência visual apresentada pelos alunos questionados, verificou-se que 43,48% deles apresentam deficiência visual congênita e 56,52% apresentam deficiência visual adquirida. Esta pergunta foi elaborada com base na afirmativa relatada no capítulo 1 desta tese de doutorado, ao afirmar que existem diferenças marcantes entre a pessoa com deficiência visual congênita e a pessoa com deficiência visual adquirida, especialmente no que diz respeito à compreensão e aplicação de conceitos. A figura 19 aponta os resultados obtidos com a questão:

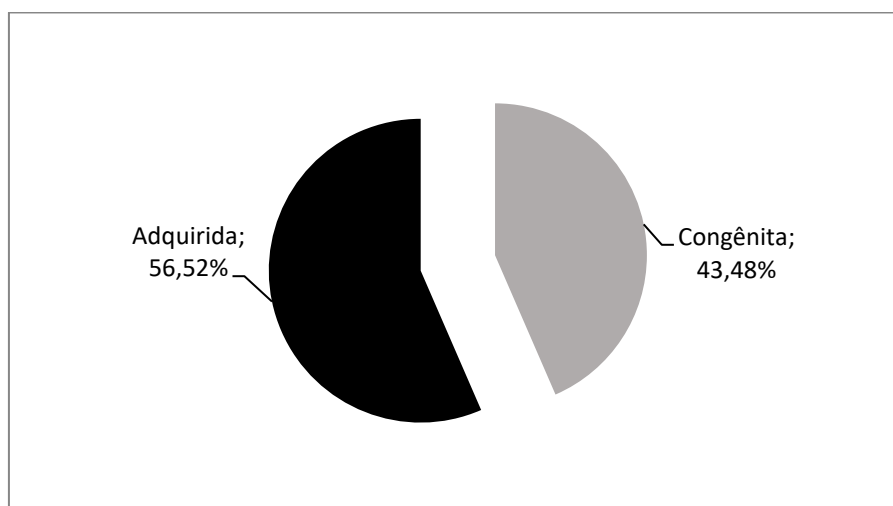


Figura 19 – Deficiência visual ou adquirida – alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Em relação ao tempo de estudo dos alunos questionados, a maioria estuda música há mais de 11 anos. Da amostragem coletada, 26,09% dos alunos revelaram que estudam música por um período entre 11 a 15 anos e entre 16 a 20 anos, 17,39% estudam de 6 a 10 anos. A mesma porcentagem se aplica a pessoas que estudam música há mais de 21 anos. Além disso, 8,69% dos questionados estuda música de 3 a 5 anos e 4,35% de 1 a 2 anos. A figura 20 elucida a questão:

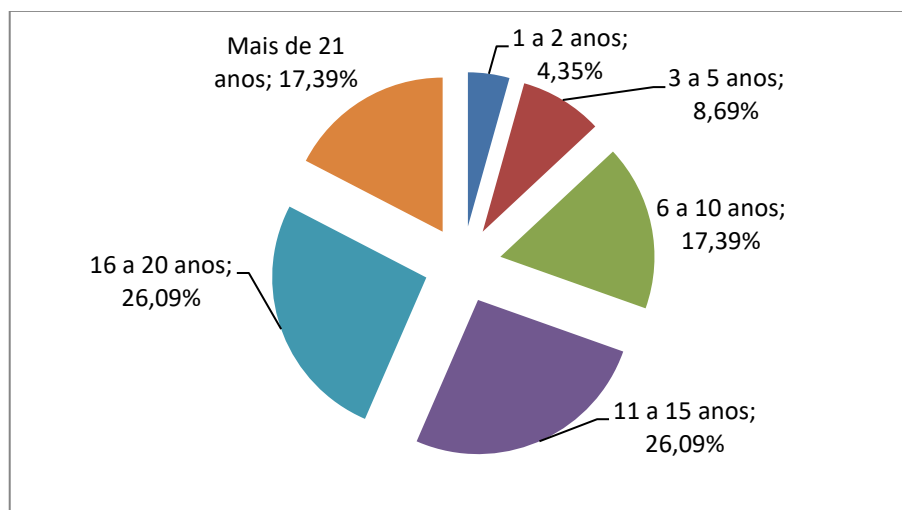


Figura 20 – Tempo de estudo no instrumento – alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

No que diz respeito aos instrumentos utilizados, as respostas foram bastante variadas. O canto foi o curso mais mencionado (43,48%), seguido do piano (34,78%). O violão aparece na sequência, com 17,39%. Percussão, teclado e outros aparecem com 8,69% das respostas. Os demais instrumentos: bateria, flauta doce, guitarra elétrica, saxofone, trombone e trompete representaram 4,35% cada. Quando indagados a respeito dos outros instrumentos, os participantes apontam a guitarra clássica, a guitarra de fado e o violino. A figura 21 apresenta os dados obtidos com a questão:

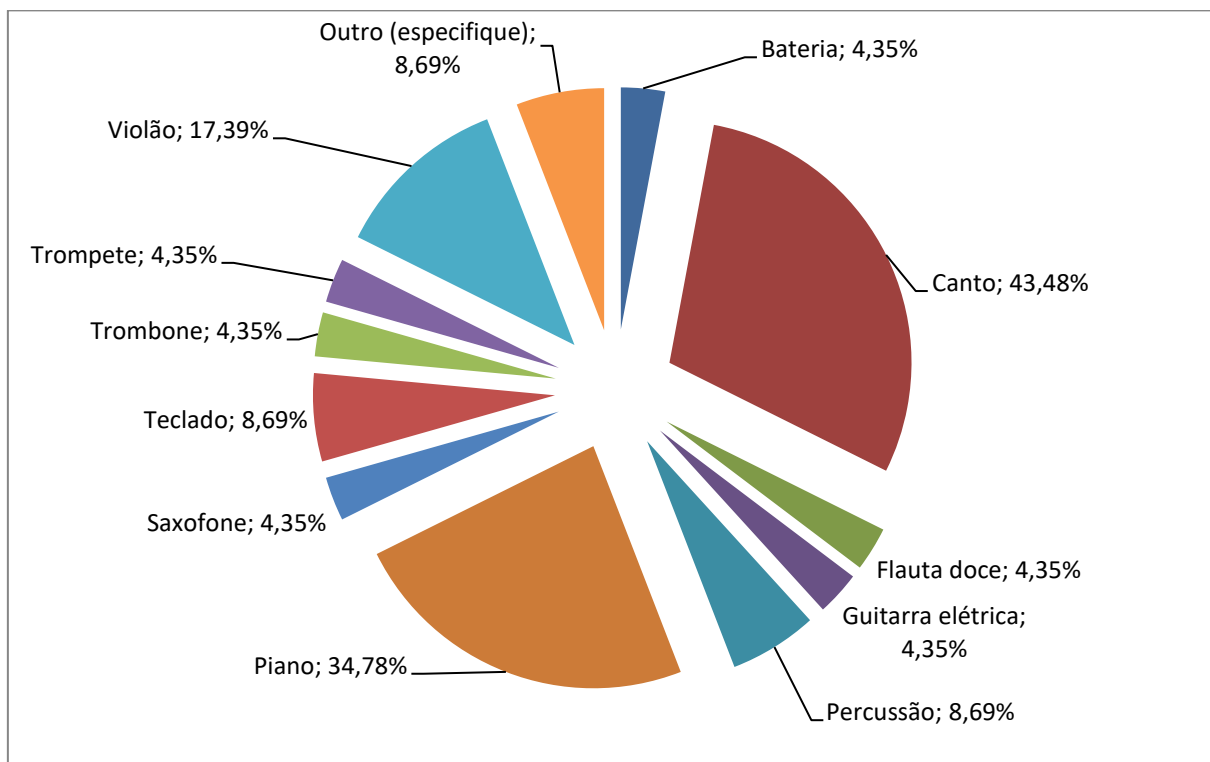


Figura 21 – Instrumentos musicais dos alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A partir dos dados apresentados pela figura 21, é possível visualizar uma porcentagem maior de instrumentos executados pelos participantes. Isso ocorre, pois alguns destes afirmaram estudar mais de um instrumento musical.

Com respeito ao repertório musical executado por esses alunos, as respostas também foram bastante diversificadas. Para a confecção da figura 22 optou-se em preservar a nomenclatura utilizada pelos questionados. Dessa forma, é possível visualizar uma distinção entre música popular, música popular brasileira, música erudita, jazz, entre outros. Vale destacar que houveram participantes que afirmaram estudar ou ter estudado um repertório musical diversificado, composto por música erudita, popular, entre outras. A figura 22 elucida os dados obtidos:

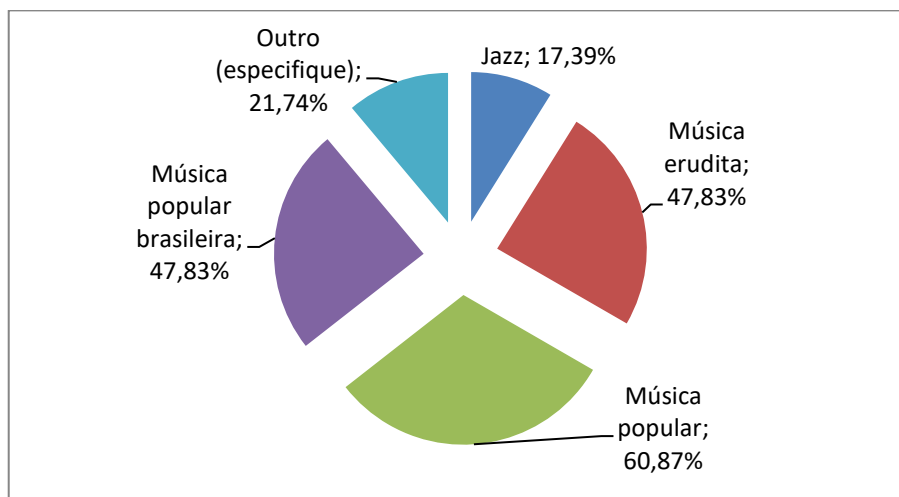


Figura 22 – Repertório musical dos alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Conforme aponta a figura 22, houve o predomínio de música popular (60,87%), seguida de repertório erudito (47,83%) e música popular brasileira (47,83%). O jazz, por sua vez, apareceu em 17,39% das respostas. Nesta questão, também foi dada opção de assinalar outro tipo de repertório. Tivemos o equivalente a 29,41% dos entrevistados que afirmaram trabalhar com outro repertório, a saber: fado, música contemporânea, música latina e música sacra.

Com relação à familiaridade com a leitura e escrita braille, 82,61% dos casos afirmaram ter fluência nos quesitos leitura e escrita braille. 8,69% dos alunos admitiram possuir fluência apenas na leitura do braille, e este percentual se repetiu para o caso de alunos que admitiram não possuir nenhuma habilidade com leitura ou escrita braille. Nenhum dos questionados mencionou ter habilidade somente com a escrita braille. A figura 23 aponta os resultados obtidos com a questão:

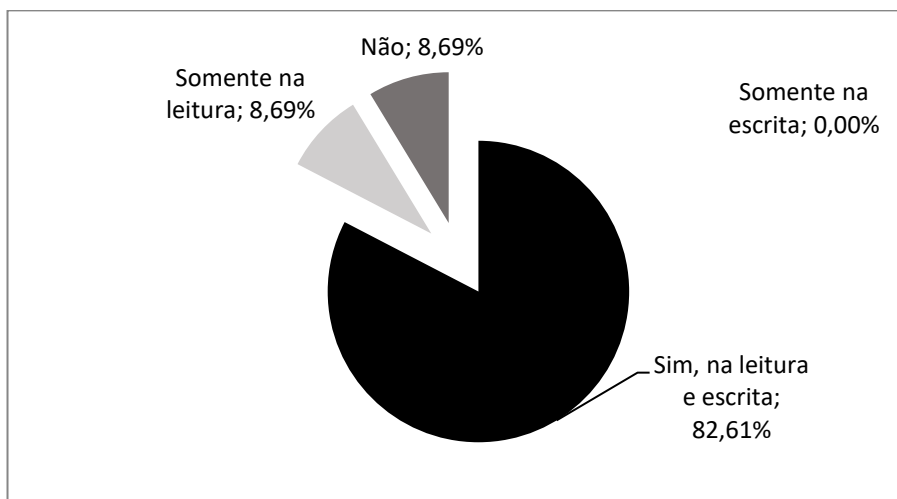


Figura 23 – Fluência na leitura e escrita braille – alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Com relação à leitura e escrita de partituras musicais em braille, os questionados foram indagados se utilizavam a musicografia braille durante seus estudos performáticos. Nesta questão 65,22% utilizam a musicografia braille e 34,78% não utilizam. É importante mencionar que nem todos os alunos que responderam a esta questão estão inscritos em uma instituição de ensino que tenha na matriz curricular o ensino da musicografia braille. Conforme dito, alguns destes alunos fazem aulas particulares de instrumento/canto. A figura 24 aponta os resultados da pergunta:

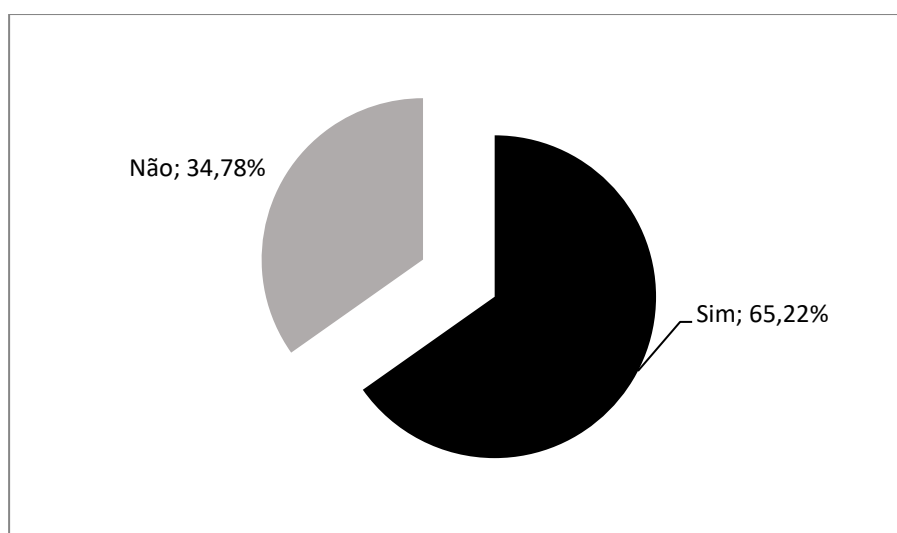


Figura 24 – Utilização da musicografia braille – alunos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Dos sete alunos com baixa visão (30,43% do total de alunos participantes), três (42,85%) utilizam a musicografia braille como recurso nas aulas de performance musical. Tal constatação leva a crer que há uma preocupação destes alunos em conhecer e compreender a musicografia braille, mesmo tendo a possibilidade de utilizar o material ampliado. Isto ocorre porque as pessoas com baixa visão apresentam, muitas vezes, doenças degenerativas que poderão se agravar com o tempo, podendo apresentar um quadro de perda total da visão. Dessa forma, conhecer o braille e a musicografia braille é fundamental para o seguimento de seus estudos.

Ainda relacionado à musicografia braille, os questionados foram indagados em qual medida a musicografia braille os auxiliava nos estudos com o instrumento. Dos alunos questionados, 34,78% afirmam nunca terem necessitado utilizar a musicografia braille em seus estudos performáticos. Em contrapartida, 30,43% afirmam que a musicografia sempre os auxilia nos estudos; 21,74% dos questionados afirmam que a musicografia braille quase sempre é útil e 13,04% apontaram utilizá-la poucas vezes. A figura 25 aponta os resultados da questão:

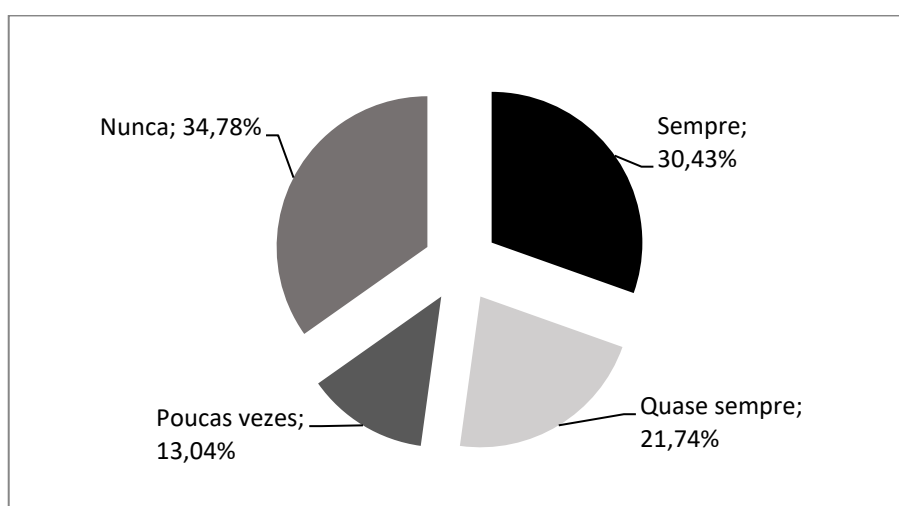


Figura 25 – Em qual medida a musicografia braille o auxilia(ou) nos estudos performáticos.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A pergunta: “De que forma o professor de instrumento o auxiliou nas questões da performance?” foi avaliada sob uma perspectiva qualitativa, uma vez que, nas respostas obtidas com os alunos, ficou evidente que nem todos os professores que atuam com performance musical para pessoas cegas apresentam conhecimento da musicografia braille. No entanto, de acordo com os alunos, isso não acarreta grandes problemas durante as aulas de instrumento ou canto. No caso dos alunos com baixa visão, um recurso bastante utilizado é a ampliação das partituras. Nestes casos, todos os alunos participantes da pesquisa foram unânimes em

reconhecerem a preocupação dos professores de instrumento em apresentar os materiais ampliados de acordo com as necessidades de cada aluno.

Os alunos, ao indicarem as características necessárias para obterem uma boa aula de instrumento, mencionaram aspectos relacionados com o estímulo à percepção auditiva e à memorização, correção da postura, e indicação de recursos técnicos e movimentos em prol dos aspectos musicais, como, por exemplo, o dedilhado mais indicado para determinado trecho de uma obra musical.

No que diz respeito à melhor forma da pessoa com deficiência visual se desenvolver na performance musical, 91,3% dos questionados reconhecem a necessidade da junção entre a musicografia braille ou utilização do material ampliado com a percepção auditiva do aluno. Apesar disso, 8,69% acreditam ser necessário focar as atividades performáticas por meio da percepção auditiva. A figura 26 aponta os resultados obtidos a partir do questionamento:

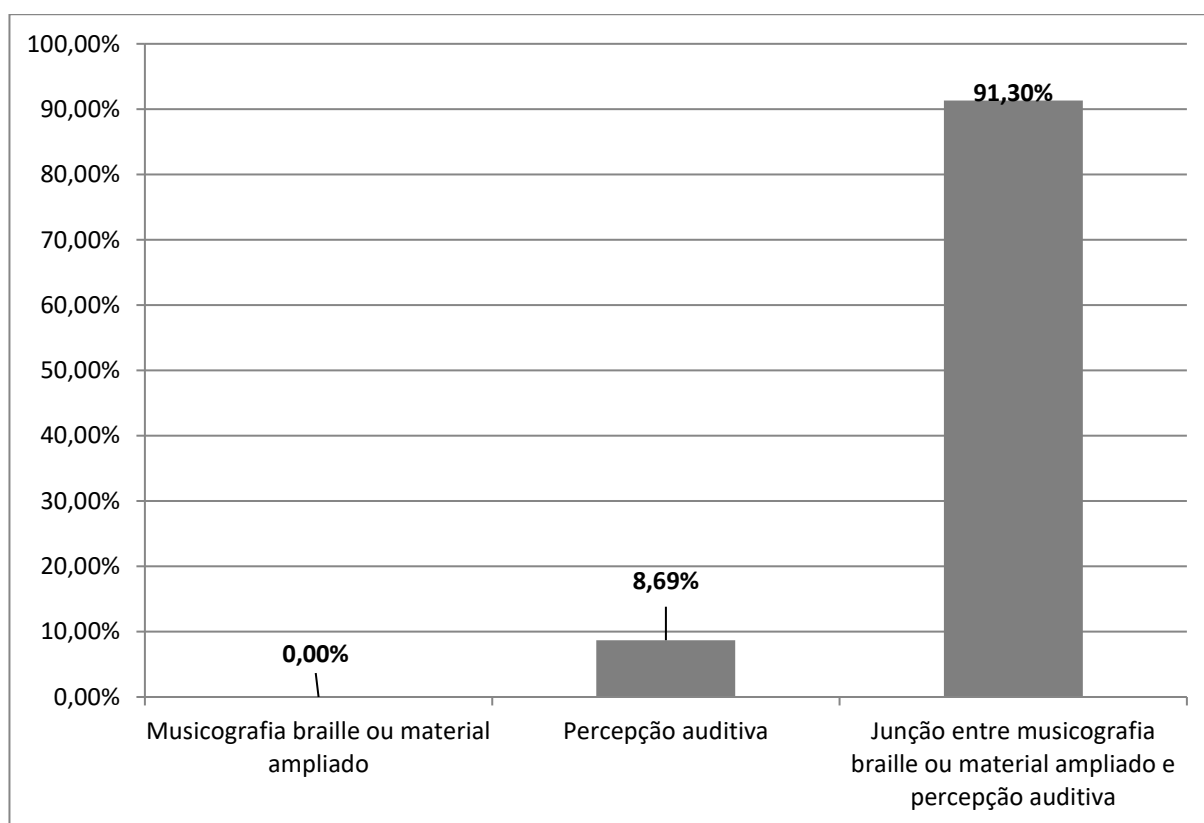


Figura 26 – Melhor forma para a pessoa com deficiência visual desenvolver sua performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A análise das respostas coletadas possibilitou entender que as dificuldades dos alunos com deficiência visual na performance são bem semelhantes às daquelas dos alunos videntes,

porém em proporções diferenciadas, a exemplo: estímulo à percepção auditiva, à memória, correção da postura, indicação de recursos técnicos e movimentos em prol de uma execução mais equilibrada. Neste sentido, o professor deve estar sempre atento aos anseios e necessidades deste aluno, de modo a desenvolver suas potencialidades como performer.

5.2 Questionário 2 – Professores de performance que atuam ou atuaram com alunos com deficiência visual

Dos 38 professores de performance musical que atuam ou já atuaram com alunos com deficiência visual e aceitaram participar da pesquisa, a maioria reside no Estado de São Paulo (36,84%). Em seguida, participaram professores do Distrito Federal (18,42%). Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Norte apresentaram o percentual de 7,89% e Santa Catarina 5,26%. Os estados Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Piauí e Rio Grande do Sul apresentaram, cada um, 2,63% das respostas obtidas. Neste sentido, pode-se inferir uma abrangência e representatividade maior nas respostas obtidas com os professores do que nas respostas dos alunos. A figura 27 apresenta a porcentagem e relação dos estados que responderam ao questionário:

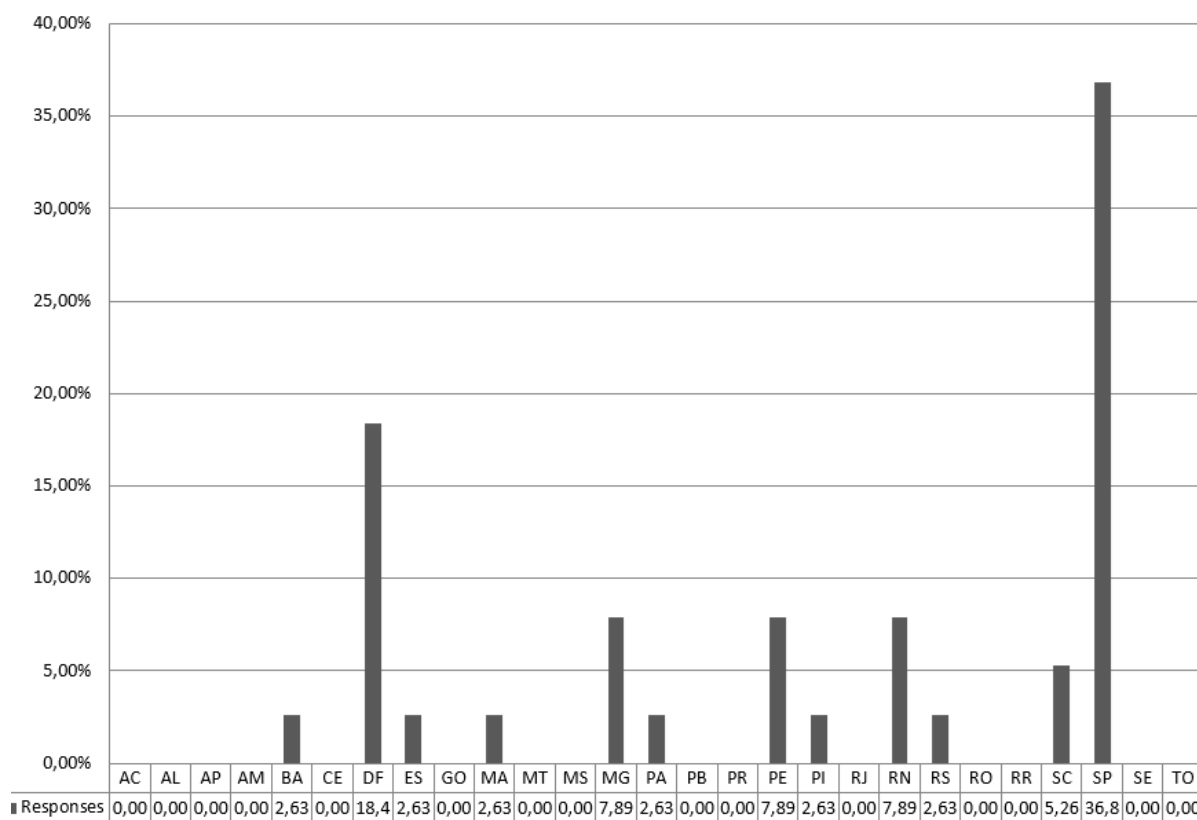


Figura 27 – Unidade Federativa dos professores.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Com relação à formação acadêmica dos participantes, 65,78% possui pós-graduação nas áreas da Música, Educação ou Educação Especial. Destes professores, 36,84% tem pós-graduação *lato sensu* (especialização); 21,05% pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e 7,89% pós-graduação *stricto sensu* – doutorado. Os professores que apresentam graduação em Música ou Pedagogia (licenciatura ou bacharelado) representam, por sua vez, 34,21% dos participantes. A figura 28 aponta estas informações de forma mais precisa:

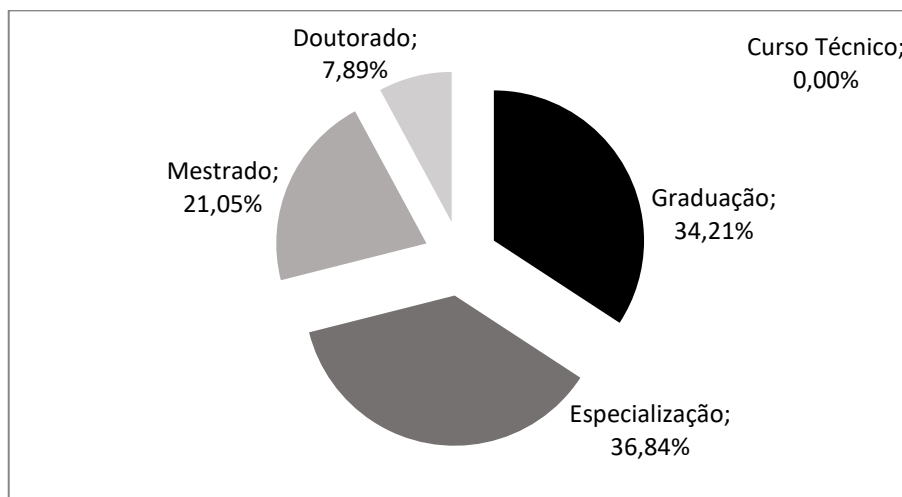


Figura 28 – Escolaridade dos professores.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Na pergunta: “Qual o instrumento musical que você leciona?” foi possível reconhecer que a maioria dos professores leciona piano (28,95%), seguido de violão (26,68%). O instrumento flauta doce aparece na sequência, com 21,05% dos participantes. No canto coral obteve-se o percentual de 18,42% dos professores; 15,79% com o teclado; 13,16% com o canto; e 7,89% com a percussão. Os instrumentos: bateria, clarinete, guitarra elétrica, saxofone e trombone apresentaram um percentual de 5,26% dos participantes. Os professores de flauta transversal, trompete e violino seguem um percentual 2,63% cada instrumento. Na questão ainda havia a opção para que o professor indicasse a atuação com outros instrumentos. Para este caso, 13,16% dos professores questionados alegaram lecionar: acordeão, cavaco, contrabaixo elétrico, escaleta e instrumentos diversos (prática de música em conjunto). A figura 29 aponta os dados mencionados:

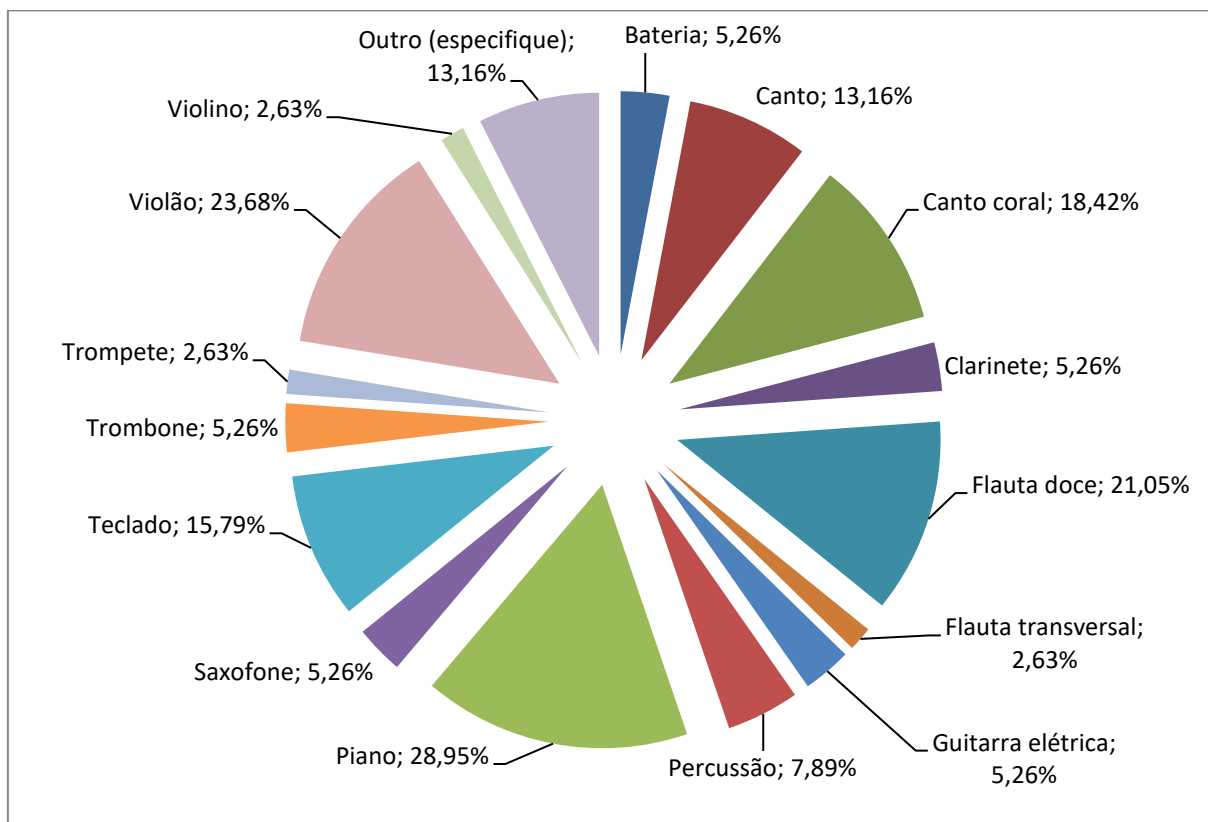


Figura 29 – Instrumento musical ministrado pelos professores.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A partir da figura 29 é possível verificar que o número de instrumentos musicais indicado pelos professores participantes é superior ao número de profissionais questionados. Isto ocorreu devido ao fato de que alguns professores atuam com mais de um instrumento musical.

Esta divergência entre o número de questionados e o número de respostas obtidas também ocorre no caso da próxima questão: “Qual o tipo de repertório musical você leciona?”. Da mesma forma que alguns professores afirmaram lecionar mais de um instrumento musical, há professores que afirmaram trabalhar com mais de um tipo de repertório musical em suas aulas de performance. A figura 30 aponta os dados obtidos:

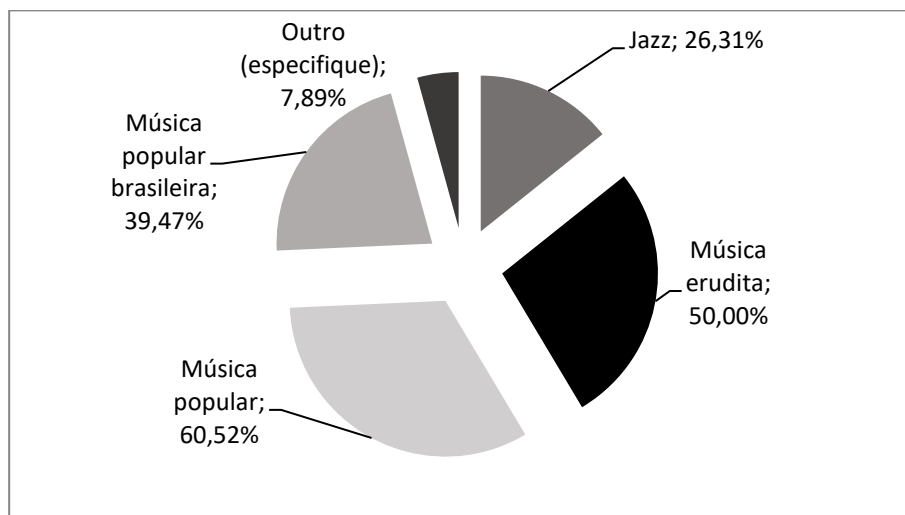


Figura 30 – Repertório musical ministrado pelos professores.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Para o caso deste questionamento, optou-se por preservar a nomenclatura utilizada pelos professores participantes. Dessa forma, é possível visualizar uma distinção entre música popular, música popular brasileira e jazz.

A figura 30 destaca que a maioria dos participantes atua com música popular (60,52%); seguido de 50% de professores que atuam com música erudita. Seguindo com a análise, verificou-se que 39,47% atua com o repertório direcionado para a música popular brasileira e 26,31% com repertório direcionado ao jazz. Dentre os outros tipos de repertório acrescentados pelos próprios questionados, encontram-se: blues, funk americano, música étnica, música midiática e música regional.

Com respeito às experiências pedagógicas desses docentes, 71,05% atuam ou já atuaram com alunos cegos e alunos com baixa visão, possuindo experiência com ambos os casos. Dos participantes, 21,05% atua ou atuou com alunos cegos e 7,89% com alunos baixa visão. Assim sendo, a figura 31 aponta os dados:

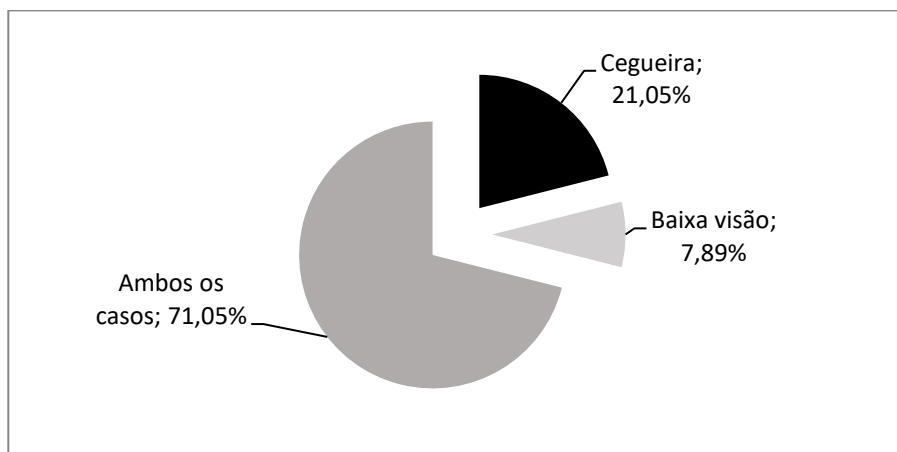


Figura 31 – Experiências pedagógicas dos professores – alunos cegos e baixa visão.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Na questão: “De que forma você leciona para pessoas com baixa visão? ”, 47,22% dos participantes, afirmaram utilizar partituras ampliadas em suas aulas de instrumento/canto. Conforme mencionado, alguns alunos que apresentam baixa visão fazem questão de utilizar a musicografia braille. Destes casos, sete professores (19,44%) relataram casos de alunos com baixa visão utilizando a musicografia braille com fluência. O professor P26, afirma ampliar as partituras “de acordo com cada situação de cada aluno com baixa visão [...], mas nem todos querem ampliado, preferem em braille, e o processo de ensino começa pelo estudo da musicografia braille [...]” (P26, 2017, resposta ao questionário).

A questão: “De que forma você leciona para pessoas cegas? ”, também exigiu uma análise qualitativa, pois os professores indicaram diversas ferramentas pedagógicas utilizadas em suas aulas de instrumento/canto, detalhadas a seguir.

Dos professores questionados, 11,11% acredita que o trabalho com alunos cegos é bem semelhante ao trabalho musical com alunos videntes, de modo especial no que diz respeito à técnica. Dentre os aspectos mais citados pelos professores está o trabalho com os dedilhados estratégicos no instrumento, bem como a memória motora e espacial do instrumento – questão especialmente mencionada pelos professores de piano, ao relatarem saltos ou passagens complexas no instrumento.

No que diz respeito à utilização da musicografia braille nas aulas, 60,53% dos professores utiliza a grafia e 39,47% não utilizam a musicografia braille. A figura 32 apresenta o resultado obtido a partir do questionamento:

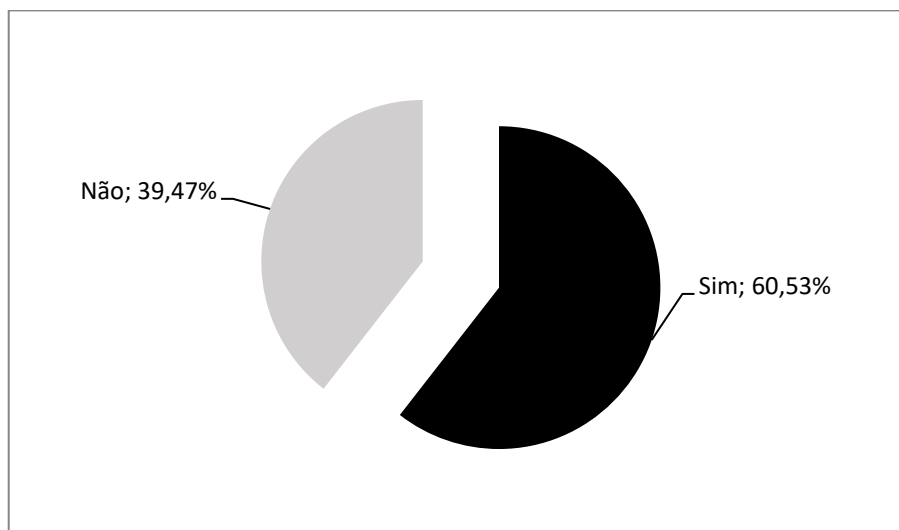


Figura 32 – O professor utiliza a musicografia braille em suas aulas de performance?

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A questão que fazia referência ao porquê da utilização ou não utilização da musicografia braille nas aulas de música permitiu vislumbrar que os professores que utilizam a musicografia acreditam que ela pode trazer ao aluno cego maior autonomia, tornando possível sua profissionalização, se esta for a sua intenção.

De forma a conhecer um pouco mais do perfil dos questionados, os professores foram indagados se haviam participado de algum curso ou capacitação voltada para a atuação com alunos que apresentam a deficiência visual. O resultado obtido com a questão está apresentado pela figura 33:

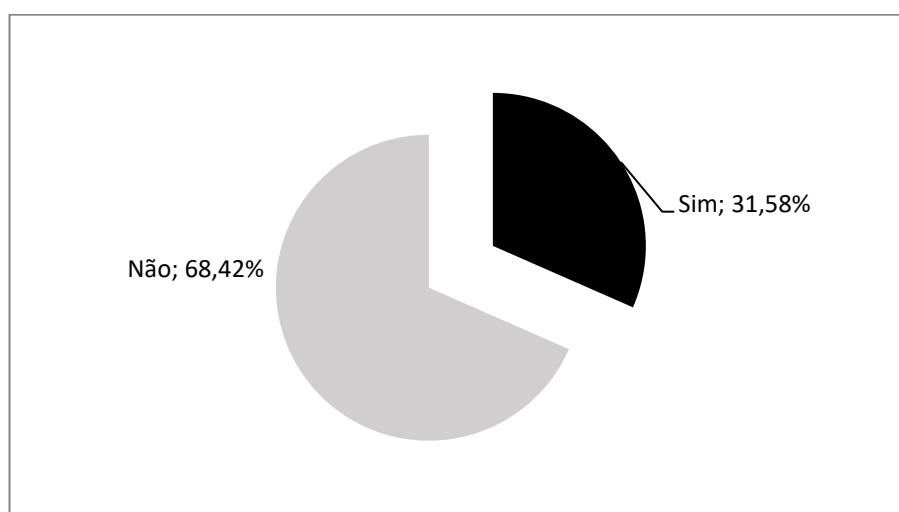


Figura 33 – O professor participou de algum curso que o capacitou a atuar com alunos com deficiência visual?

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Conforme figura 33, a maioria dos professores (68,42%) não teve capacitação para trabalhar com este público. 31,58% dos participantes receberam algum tipo de capacitação para trabalhar com alunos com deficiência visual. Para o caso dos questionados que responderam que haviam recebido algum tipo de capacitação, havia um espaço para que pudessem apontar qual o curso ou capacitação participou. Neste quesito, a maioria dos professores mencionou cursos direcionados à compreensão da musicografia braille, bem como à utilização do *software* brasileiro *Musibraille*²⁶, disponibilizado gratuitamente.

Os professores, quando indagados a respeito do que consideravam necessário para ministrar uma boa aula de performance musical apontaram ser fundamental que o profissional fosse um músico com ampla experiência de palco, ou seja, que ele próprio fosse um performer, com capacidade de indicar os caminhos técnicos para uma performance musical de excelência.

Na questão: “Na sua opinião, qual é a melhor forma para uma pessoa com deficiência visual desenvolver sua performance musical?”, grande parte (86,84%) julgou a necessidade de se realizar a junção entre a musicografia braille ou material ampliado com a percepção auditiva. Dos questionados, 13,16% acreditam que, no caso de pessoas com deficiência visual, o mais importante é desenvolver a percepção auditiva. Nenhum deles acredita que somente o trabalho com a musicografia braille possibilita ao músico com deficiência visual uma formação completa e efetiva. A figura 34, contempla os resultados auferidos:

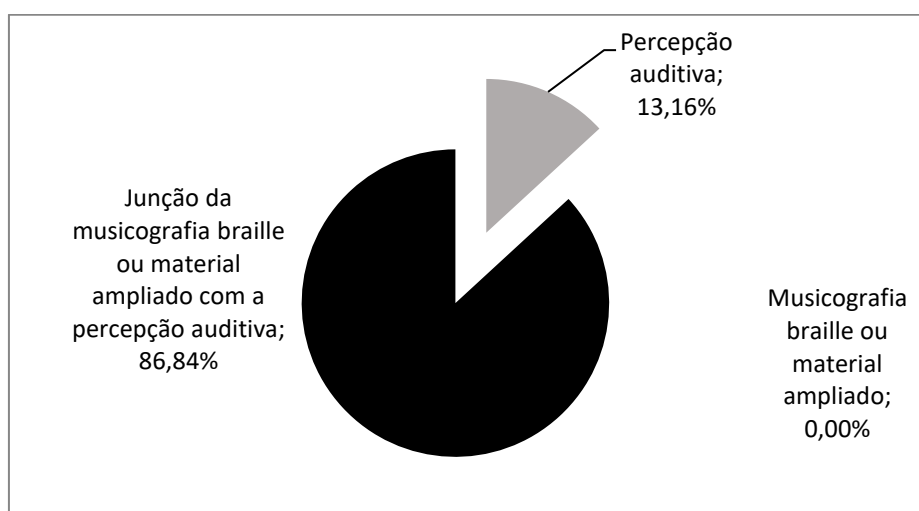


Figura 34 – Qual a melhor forma de uma pessoa com deficiência visual trabalhar as questões da performance musical?

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Diante dos dados coletados, é possível afirmar que os professores que atuam com a performance musical para alunos que apresentam deficiência visual acreditam que o trabalho a ser desenvolvido com estes indivíduos é bem semelhante ao trabalho com um aluno de performance vidente. Entretanto, o professor deve intensificar e direcionar as atividades performáticas, de modo que os alunos com deficiência visual possam explorar suas capacidades de forma eficaz. Neste sentido, grande parte dos professores questionados acredita que com as adequações apropriadas, respeito e empatia é possível fazer um trabalho de excelência musical.

Embora a musicografia braille não seja do conhecimento de todos os professores de performance, nos relatos obtidos ficou comprovado que este fator não chega a comprometer o trabalho musical. Alguns professores da área da música popular, inclusive, chegam a questionar a utilidade da musicografia braille para um músico que não vai atuar em um grupo musical. Dessa forma, é possível afirmar que a necessidade da utilização ou não da musicografia braille durante as aulas de performance dependerá do professor e do aluno de performance, bem como o instrumento musical e repertório escolhido. Esta questão será abordada com maior profundidade durante a análise das entrevistas.

5.3 Questionário 3 – Pessoas com deficiência visual desistentes de cursos direcionados à performance musical

Dos 13 desistentes de cursos direcionados à performance, 12 residem no estado de São Paulo (92,3%) e um deles no Distrito Federal (7,7%). Com relação ao sexo dos participantes, 53,85% era masculino e 46,15% feminino.

A maioria do público questionado está acima de 36 anos de idade (53,85%), seguida de 30,77% dos questionados entre 31 a 35 anos; 7,69% apresenta entre 21 e 25 anos e 7,69% entre 26 a 30 anos de idade. Nenhum dos questionados possuía menos de 20 anos de idade, conforme aponta a figura 35:

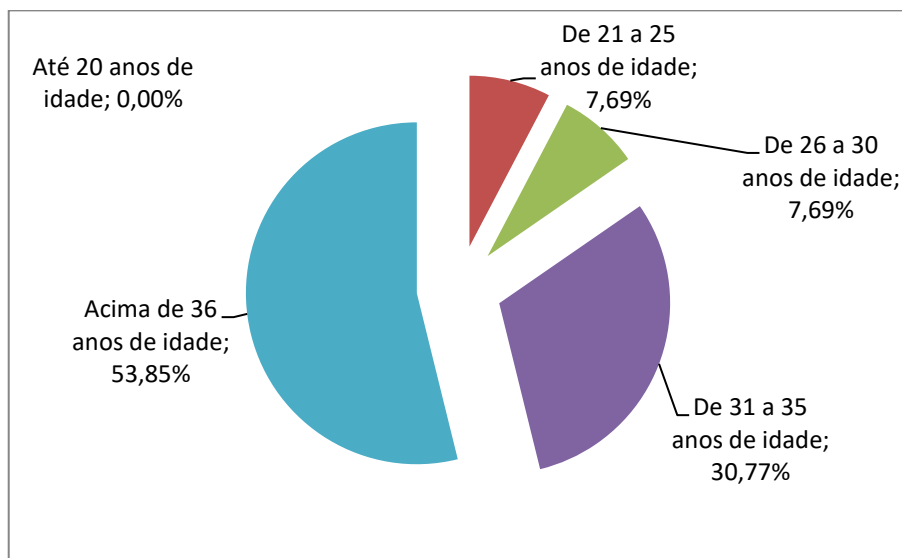


Figura 35 – Faixa etária dos desistentes dos cursos de performance.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Tratando do tipo de deficiência visual apresentado pelos questionados, a questão apresentou um percentual equilibrado, com 53,85% de pessoas cegas e 46,15% de pessoas com baixa visão, conforme figura 36:

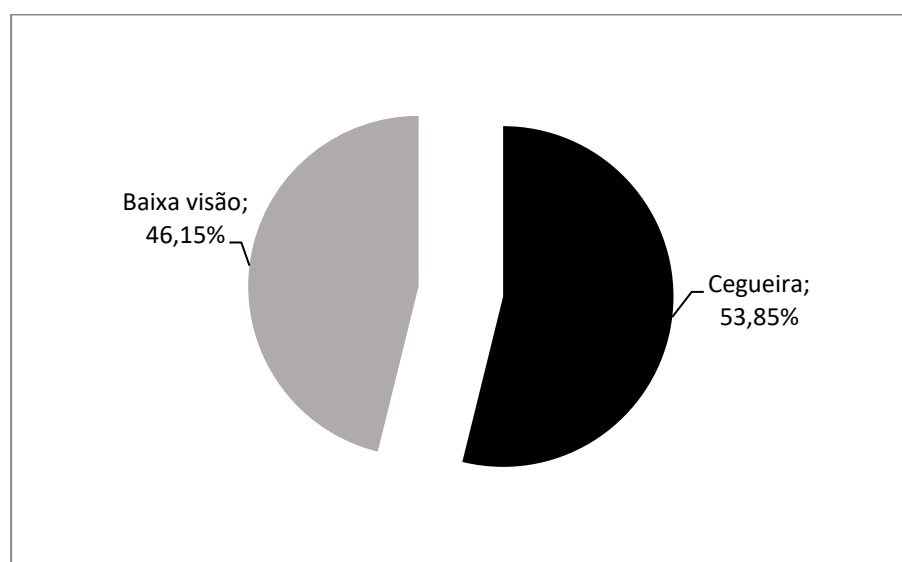


Figura 36 – Cegueira ou baixa visão - desistentes dos cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Destes desistentes, 76,92% apresenta deficiência visual adquirida por razões diversas e 23,08% apresenta deficiência visual congênita. A figura 37 apresenta os dados:

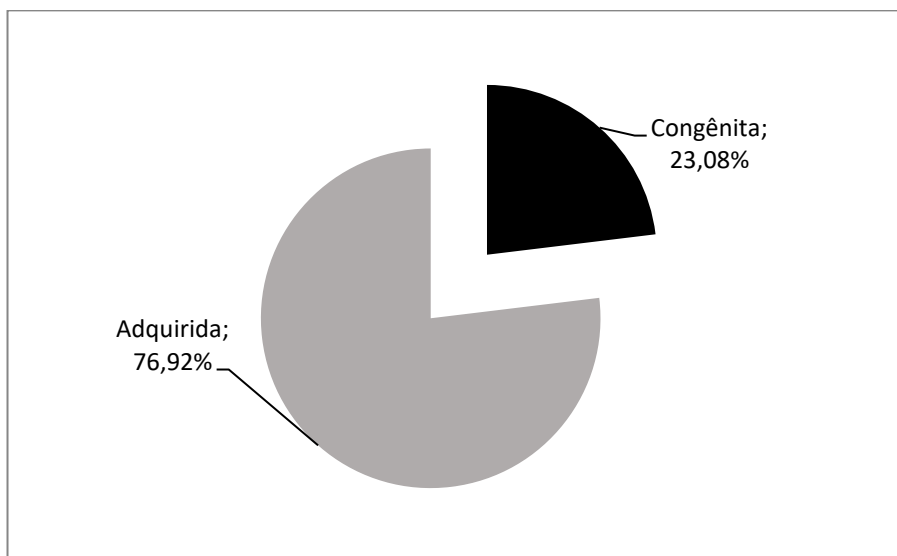


Figura 37 – Deficiência visual congênita ou adquirida – desistentes de cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A maioria dos participantes estudou um instrumento pelo período de 3 a 5 anos (38,46%). 23,08% destas pessoas dedicou-se ao estudo de um instrumento entre 1 e 2 anos e 7,69% dos questionados estudou de 6 a 10 anos. O percentual de 7,69% repetiu-se para o caso das pessoas que estudaram um instrumento musical por 11 a 15 anos. O percentual de 23,08% das pessoas questionadas desistiu dos cursos apesar de terem estudado música por um período superior a 21 anos. A figura 38 aponta os dados:

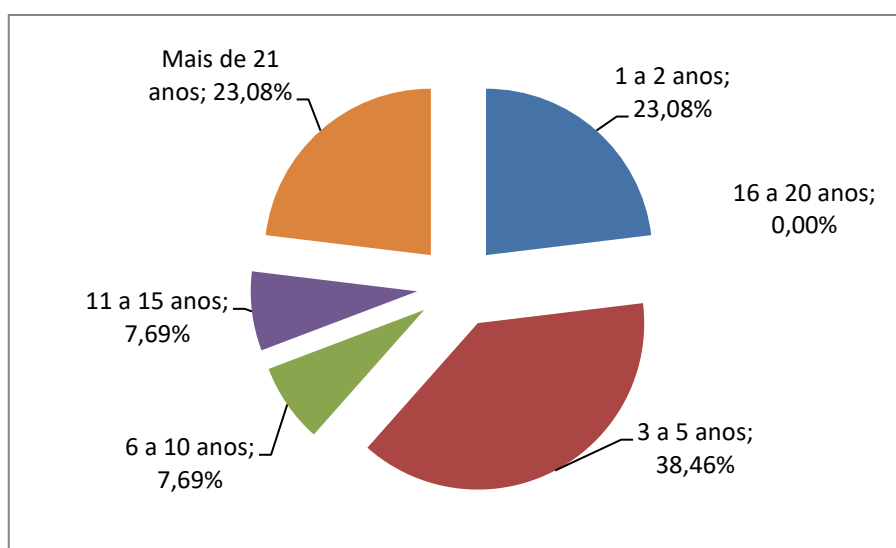


Figura 38 – Tempo de estudo no instrumento – desistentes dos cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

A maioria dos alunos desistentes dos cursos (61,54%) dedicava-se ao estudo da flauta doce antes de desistir da música. 15,38% tocava piano e 15,38% violão. Na sequência, foram apontados os instrumentos: canto, guitarra elétrica, percussão e teclado, com 7,69% cada instrumento. Como outros instrumentos, surgiu o percentual de 30,77%, contando com os instrumentos: cavaco, clarinete e flauta transversal. Assim como no caso dos alunos e professores que participaram da pesquisa, houveram alunos desistentes que apontaram ter estudado mais de um instrumento musical, conforme aponta a figura 39:

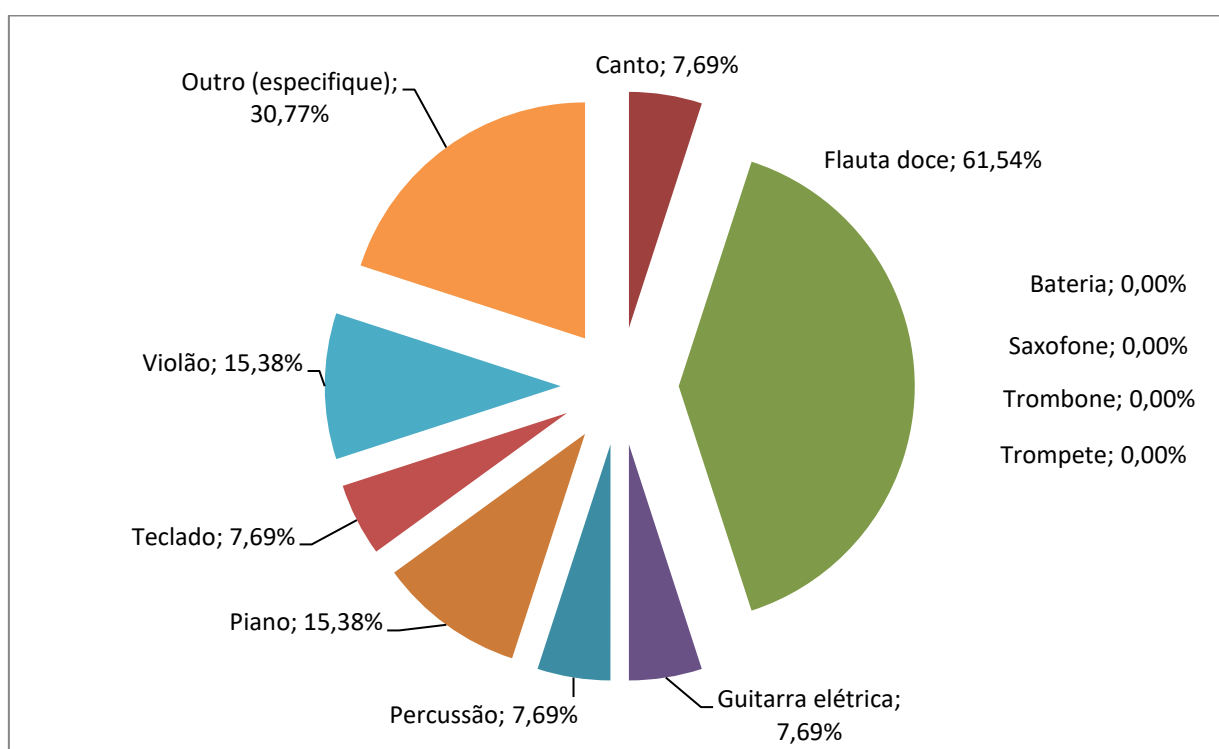


Figura 39 – Instrumento musical – desistentes dos cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

No que diz respeito ao tipo de repertório executado, obteve-se o percentual de 69,23% dos participantes que afirmaram executar música popular; 53,85% música erudita e 7,69% música popular brasileira. Como ‘outros’, obteve-se 30,77% das respostas, apresentando o seguinte repertório: choro, hinário da Congregação Cristã do Brasil, música sertaneja e repertório ‘diversificado’. De maneira semelhante ao caso dos questionários aplicados aos alunos e professores, não foi intenção desta tese discutir a nomenclatura utilizada acerca da música popular, música popular brasileira, jazz etc. Dessa forma, optou-se por utilizar a nomenclatura exata utilizada pelos participantes questionados. Vale ainda destacar que alguns

dos alunos desistentes questionados afirmaram ter estudado um repertório musical diversificado, composto por música erudita, popular, entre outras. A figura 40 apresenta os dados mencionados:

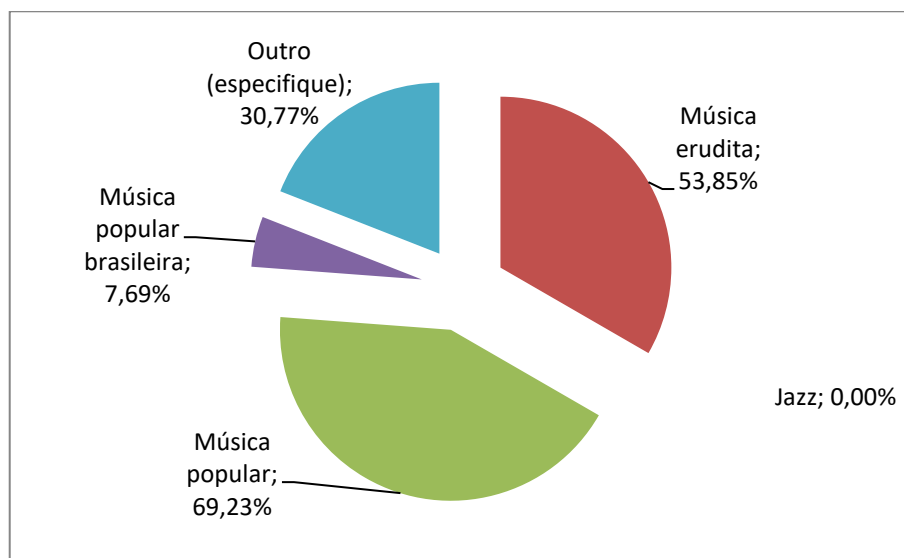


Figura 40 – Repertório musical – desistentes dos cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

No que se refere à fluência do braille, a maioria dos participantes da pesquisa (53,85%) afirma não possuir fluência no braille. 23,08% indica fluência no braille para a leitura e escrita; 15,38% somente na escrita e 7,69% somente na leitura, conforme aponta a figura 41:

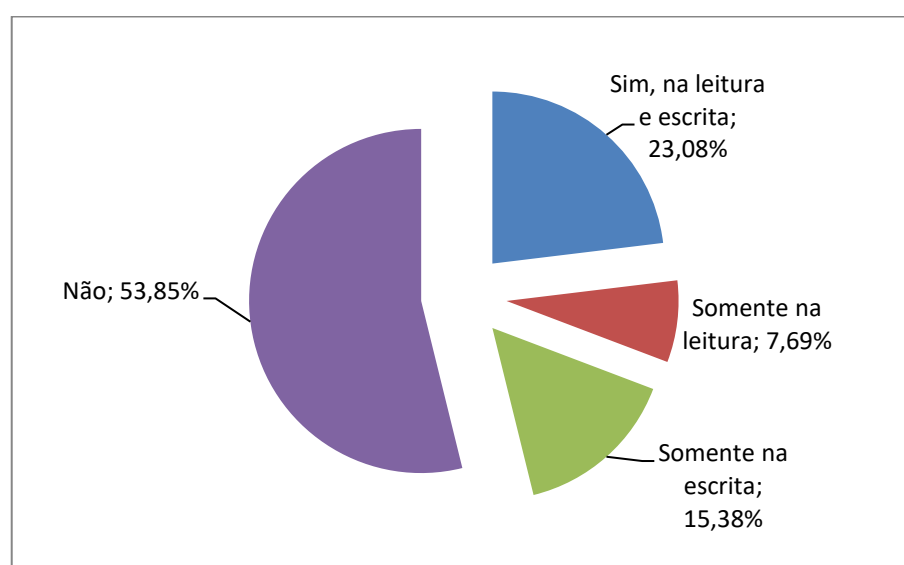


Figura 41 – Fluência na leitura e escrita braille – desistentes dos cursos de performance musical.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

Uma questão interessante apontada pelos 15,38% dos participantes que afirmaram apresentar fluência apenas na escrita braille é o fato de que estas pessoas apresentam doenças degenerativas, como, por exemplo, a diabetes, apresentando pouca sensibilidade tátil e, conseqüentemente, desencadeando dificuldades em identificar os símbolos táteis presentes no braille, tornando estes indivíduos fluentes apenas na escrita braille.

Dos desistentes, 100% não utilizava a musicografia braille em suas aulas de performance musical e, portanto, esta nunca os auxiliou nas questões envolvendo a performance.

A partir do questionamento: “De que forma o professor de instrumento o auxiliou a executar seu instrumento?”, 100% afirmaram que os professores com os quais tiveram contato baseavam-se na percepção auditiva e memorização, bem como em ‘tirar músicas de ouvido’. Cerca de 23,07% dos questionados afirmou utilizar o gravador nas aulas de performance, de modo a facilitar seu estudo diário ao instrumento. Um dos participantes com baixa visão chegou a mencionar que o professor encaminhava via e-mail ‘as músicas’ que faziam parte do repertório, de modo que ele pudesse imprimir-las em fonte ampliada para estudar em casa. Para este caso específico, não fica claro se o participante quis dizer ‘partituras’, ‘letra com cifras’, ‘tablaturas’, entre outros.

Na questão: “Na sua avaliação, o que caracteriza uma boa aula de performance musical?”, grande parte dos questionados (84,61%) atribuiu maior valor à empatia entre professor e aluno do que a solução de questões técnicas e musicais propriamente ditas.

O percentual de 92,31% dos participantes desistentes acredita que o trabalho performático da pessoa com deficiência visual deve contemplar a junção entre a musicografia braille/material ampliado e a percepção auditiva (92,31%). Apenas um dos participantes (7,69%) acredita que a percepção auditiva deva ser priorizada durante este processo.

A última questão focalizou o motivo da desistência no curso de instrumento ou canto. Para este caso, as respostas foram diversificadas: dificuldades em conseguir um transporte para o local onde ocorriam as aulas (7,7% dos casos); dificuldades de mobilidade e locomoção por conta dos problemas de saúde (7,7%); dificuldades em encontrar um professor que atendesse aos anseios e necessidades do questionado (7,7% dos casos); problemas de ordem psicológica (7,7%). Outro aspecto bastante mencionado pelos alunos desistentes foi a falta de recursos financeiros para ir até as aulas ou pagar um professor que atendesse às suas necessidades (15,38%), além de problemas familiares diversos (23,07%). A problemática mais recorrente

apresentada pelos desistentes, apresentando um percentual de 38,47%, foi a dificuldade na organização dos horários.

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O capítulo a seguir tem como objetivo dialogar, avaliar e refletir sobre cada uma das categorias de análise utilizadas nas entrevistas e questionários, fundamentadas a partir do referencial teórico consultado.

Neste sentido, o quadro 4 ilustra as categorias analisadas:

Categoria	Referencial Teórico
1. Apoio durante a fase escolar	- BUSCAGLIA (1997) - LOURO <i>et al</i> (2006) - MASINI (2007) - MELO (2014) - SIAULYS; ORMELEZI; BRIANT (2010)
2. Musicografia braille e partituras ampliadas	- COSTA (2009) - GIESTEIRA; GODALL; ZATTERA (2015) - GOLDSTEIN (1994)
2.1 <i>Softwares</i> para edição e transcrição de partituras em braille	- BONILHA; ZATTERA; FORNARI (2016) - CUCCHI (2013) - GIESTEIRA; GODALL (2012) - TOMÉ (2015)
2.2 Transcrição de partituras em braille para performers cegos	
3. A influência do professor de performance	- LIMA (2015) - MARTÍNEZ (2014)
4. Técnicas performáticas	
4.1 Técnica instrumental e de canto	- SLOBODA (2008)
4.2 Postura	- CHAILLEY (1990) - FUSTINONI (2017) - RIZZOLATTI (2005) - SHIFRES (2013)
4.3 Memória musical	- BRAZ (2013) - COSTA (2009)

Categoria	Referencial Teórico
4.4 Criatividade e improvisação musical	- BIANCO <i>et al</i> (2018) - FUSTINONI (2017) - HARGREAVES (2001) - KENNY; GELLRICH (2002) - LIMB; BRAUN (2008) - MARTÍNEZ (2014)
4.5 Tocar de ouvido	- ALCÂNTARA NETO (2010) - FEICHAS (2006) - MAUÁ (2017)

Quadro 4 – Categorias de análise de conteúdo.

Elaborado por: TUDISSAKI (2019).

6.1 Apoio durante a fase escolar

É notória a influência exercida por familiares e professores durante a fase escolar. Contar com o apoio da família e dos professores pode auxiliar o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência visual, tornando-a autônoma e consciente de suas habilidades e dificuldades.

Hermeto Pascoal, em sua entrevista, relata que, quando iniciou seus estudos na escola, recebeu um cuidado especial de sua professora. Além disso, contou com o apoio incondicional de sua mãe, que havia sido professora e que podia, portanto, auxiliá-lo em casa com as atividades escolares.

No documentário *Janela da alma*, dirigido pelos brasileiros João Jardim e Walter Carvalho, de 2001, o músico aponta que nunca sentiu dificuldades pelo fato de ter uma ‘visão diferente’ das demais pessoas: “Eu nunca senti nada. A minha criação já veio assim: eu nunca senti falta da visão, porque eu não sei como os outros veem. Eu não sei como é que as pessoas enxergam” (PASCOAL, 2001, documentário).

Vilson Zattera também contou com o apoio e dedicação incondicional de sua mãe, que chegou, inclusive, a cogitar se mudar com a família para Porto Alegre, a fim de que o filho pudesse estudar em uma escola que respeitasse as especificidades de sua deficiência e que, principalmente, atendesse às suas necessidades enquanto criança cega.

Apesar de Zattera contar com o apoio familiar, contrariamente, não foi bem recebido pelos professores e diretoria ao ingressar na escola. Não houve, por exemplo, nenhum tipo de

interesse em se adaptar o material pedagógico trabalhado em sala de aula. Uma situação bastante incômoda ocorreu quando a coordenadora lhe disse que ele não conseguiria acompanhar o conteúdo das aulas junto aos demais colegas no ano seguinte. Este incidente causou grande desconforto ao entrevistado, de modo que até hoje lamenta o fato de maneira emocionada. Sua vida escolar melhorou apenas quando a família encontrou uma professora que se propôs a ensinar o braille ao entrevistado.

Já Marcelo Bratke foi bem recebido e cuidado pelos professores das escolas onde estudou, apesar da dificuldade acentuada para enxergar a lousa. Nesta época, acreditava não ser possível falar abertamente sobre sua dificuldade visual para os pais, uma vez que possuir este déficit era algo incômodo e até mesmo doloroso para a família. E, por conta da não aceitação dos pais, lamenta não ter tido acesso aos recursos pedagógicos desenvolvidos para as pessoas com deficiência visual, como o braille.

Continuando o discurso, Bratke conta que sentiu rejeição dos colegas da escola, que lhe aplicavam apelidos pejorativos, que muito o magoaram. Só conseguiu expressar as dificuldades vivenciadas durante a infância após o sucesso de uma cirurgia corretiva pela qual passou após os 40 anos de idade. O pianista reconhece que conseguiu melhorar sua autoestima no início de sua adolescência, quando começou a tocar piano, obtendo grande sucesso da crítica especializada. Quando tocava piano não era mais o menino estrábico, que não enxergava direito e que era excluído de grande parte das atividades sociais que as crianças de sua faixa etária participavam, mas um artista.

Estendendo o diálogo aos questionários realizados, destaca-se a declaração de uma das desistentes de cursos de performance musical com deficiência visual. D3 declara que não recebeu apoio familiar para que pudesse frequentar as aulas de música com outros alunos cegos e que sua família também não aceitava a ideia que ela havia ficado cega:

Minha mãe também não apoiava muito que eu participasse de atividades com outros cegos, pois isso significava que eu era cega, e eu sempre digo que eu não ‘sou cega’, mas sim ‘eu estou cega’. Além disso, os colegas ficam me cobrando demais a aprender o braille, a usar a bengala. E eu acho que isso é se acomodar com a cegueira, e eu não aceito muito esta acomodação e cobrança dos colegas [...]. Por isso, só quero estar lá quando estiver me sentindo bem (D3, 2017, resposta ao questionário).

A partir do relato, visualiza-se uma dificuldade de D3 assumir que possui uma deficiência visual, possibilitando reconhecer e utilizar as ferramentas de acessibilidade desenvolvidas para os cegos, de forma a auxiliá-la em seu aprendizado musical e atividades

cotidianas. Neste sentido, pode-se afirmar que a participante apresenta uma barreira atitudinal, que, segundo o educador e pesquisador Marcos Welby Melo, refere-se à superproteção, ao preconceito e à subestimação da pessoa com deficiência, podendo levá-la a uma maior ou menor dependência durante suas atividades cotidianas (MELO, 2014).

Além do relato da aluna desistente D3, os alunos D6, D7 e D11 também apontaram que, por conta de problemas familiares, desistiram de seus cursos de performance musical. Ou seja, um percentual de 30,76% dos desistentes que aceitaram participar da pesquisa.

As questões apresentadas por Marcelo Bratke e a desistente D3 trazem à tona a questão de que lidar com a notícia de que uma criança possui a deficiência visual nem sempre é fácil para uma família. Trata-se de uma experiência completamente nova, inesperada e composta por mudança de planos e expectativas dos pais e familiares. Neste sentido, a forma como a família lida com esse momento influenciará diretamente na construção de sua identidade, uma vez que o impacto que uma criança com deficiência causa sobre uma família fará com que o grupo seja obrigado a ressignificar seu pensamento e construir novos conceitos que absorvam esta realidade. Sob esta perspectiva, Siaulys, Ormelezi e Briant (2010) apontam que quando a criança com deficiência deixa de ser olhada apenas por seu comprometimento físico e passa a ser compreendida como uma pessoa plena, haverá um maior desenvolvimento desta enquanto indivíduo. Desse modo, torna-se imprescindível mencionar os aspectos relacionados à influência familiar durante o percurso dos entrevistados e questionados.

Jorge Gonçalves, por sua vez, recebeu apoio total de seus pais, sendo incentivado a aprender a ler em braille desde os seis anos de idade. Seus pais também fizeram o possível para que estivesse sempre conectado às inovações tecnológicas que poderiam auxiliá-lo enquanto pessoa com deficiência visual, como o computador e a impressora braille.

O discurso dos participantes elucida a importância da família como ponto de apoio para o desenvolvimento musical da pessoa com deficiência visual. Louro *et al* (2006) referem-se a esta postura de apoio e estímulo da família como *colaboração positiva*. Os relatos apresentados pelos músicos Hermeto Pascoal, Vilson Zattera e Jorge Gonçalves destacam o auxílio familiar recebido principalmente durante a fase escolar. Já Marcelo Bratke e a aluna desistente D3 apontam as dificuldades que seus familiares tiveram para reconhecer e aceitá-los enquanto pessoas com deficiência visual.

Neste sentido, Siaulys, Ormelezi e Briant (2010) defendem que a família deve ser presença fundamental na formação da personalidade e desenvolvimento infantil, bem como na

educação e inserção social desta criança, por conta de conhecer profundamente seus interesses, capacidades e necessidades.

Conforme os escritos do professor e escritor ítalo-americano Leo Buscaglia, a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence. É na família que os indivíduos têm acesso ao mundo, recebendo uma série de informações que dirão quem eles são e o que se espera deles. Trata-se da unidade básica de desenvolvimento e experiência, onde ocorrem situações de realização e fracasso, saúde e enfermidade. É um sistema de relação complexo dentro do qual se processam interações que possibilitam ou não o desenvolvimento saudável dos indivíduos (BUSCAGLIA, 1997).

Fica evidente, portanto, a necessidade de que além do professor, a pessoa com deficiência conte com o apoio familiar, de forma que estes atuem como verdadeiros educadores durante o desenvolvimento deste indivíduo. Neste sentido, corrobora-se a ideia diretriz para a educação de uma criança com deficiência visual, apresentada pela psicóloga e pesquisadora da área da Educação para pessoas com deficiência visual, Elcie Masini (2007), que é a de oferecer condições para que a criança explore o ambiente que a cerca e possa agir espontaneamente, enriquecendo suas percepções, suas manifestações expressivas, sua forma de se relacionar com os demais, de modo a ampliar suas experiências de comunicação e conhecimentos.

6.2 Musicografia braille e partituras ampliadas

A utilização de partituras musicais é comum aos músicos, sendo considerada, em muitos casos, como uma das ferramentas necessárias para o desenvolvimento musical de um aluno de instrumento/canto. Tal constatação ocorre de forma especial quando se trata do estudo voltado à música erudita, quando a leitura e compreensão de partituras musicais é um pré-requisito para o ingresso de músicos em orquestras, bandas e outras formações musicais.

No caso das pessoas com baixa visão, estas poderão utilizar partituras ampliadas de acordo com suas necessidades visuais. As pessoas cegas, por sua vez, poderão valer-se da musicografia braille para a leitura e escrita de suas partituras musicais.

A musicografia braille é um sistema de lectoescritura em relevo, criada no século XIX, pelo mesmo criador do sistema braille, o francês Louis Braille (1809-1852). A leitura da musicografia braille funciona de maneira bem semelhante à do braille: são seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas, compostas de três pontos cada, podendo

formar 63 – ou 64 caracteres diferentes, como defendem alguns estudiosos. A pessoa cega emprega o tato para a leitura dos pontos em relevo, identificando-os letra por letra, código por código.

Este conjunto de seis pontos em relevo é denominado cela braille, que podem ser enumerados conforme figura 42:



Figura 42 – Cela braille.

Fonte: GIL (2000, p. 43).

O sistema braille é considerado polivalente, uma vez que os mesmos caracteres podem representar letras, notas musicais, símbolos matemáticos, equações químicas, assim como pontuação gráfica, fonemas, sinais de informática, entre outros. Assim como na leitura à tinta, os caracteres em braille são lidos da esquerda para a direita. De maneira diversa à escrita musical convencional, em tinta, na qual a altura das notas varia de acordo com a clave e a posição em que as notas se encontram na pauta, na musicografia braille não há uso de claves e separação entre notas e valores – um único sinal indica o valor da nota e sua respectiva altura (TUDISSAKI, 2015).

A musicografia braille passou por uma série de alterações ao longo dos anos, inclusive pelo próprio Louis Braille. O Brasil adotou como referência o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, de 2004, resultado das pesquisas do Subcomitê sobre musicografia braille da União Mundial de Cegos (UMC).

Neste sentido, o pianista Jorge Gonçalves acredita que o cego deve aprender a ler e escrever música assim como qualquer outra pessoa:

Por que é que os cegos têm de arranjar a desculpa que não tem de ler e escrever música? É uma coisa que eu nunca entendi [...]. É a mesma coisa que uma pessoa dizer: 'Ah, eu sei falar, sei ouvir, portanto não preciso escrever as letras!'. Não pode ser assim! E, no estudo da música erudita, isso torna-se ainda mais essencial porque, para mim, é impossível aprender de ouvido porque nós devemos ter muito acesso à articulação, ou seja, à dialética musical do compositor (GONÇALVES, 2017, entrevista).

Apesar de defender a utilização da musicografia braille para o caso dos cegos, o entrevistado não descarta a possibilidade de tocarem música de ouvido; mas aponta que tocar somente de ouvido pode ser um impeditivo para o caso da pessoa cega querer prosseguir seus estudos e cursar, por exemplo, uma universidade de música.

Vilson Zattera também defende a utilização da musicografia braille como ferramenta fundamental para o músico cego ler, entender e compreender uma partitura musical. De maneira semelhante à Gonçalves, Zattera acredita que compreender a musicografia torna-se primordial para o caso do músico que se dedica à música erudita.

Grande parte dos professores de performance musical que responderam aos questionários também acredita que a musicografia pode trazer aos alunos cegos uma maior autonomia, permitindo que eles possam posteriormente, seguir seus estudos performáticos, visando à profissionalização. De forma a elucidar o questionamento proposto aos professores, encontra-se o relato do professor P9, que defende o uso da musicografia de forma simples e direta: “se uma pessoa vidente utiliza a escrita em negro, a pessoa cega deve utilizar a escrita braille” (P9, 2017, resposta ao questionário).

O professor P15, por sua vez, defende a utilização da musicografia por entender que ela ajuda na compreensão da linguagem musical do músico cego:

[...] sinto a necessidade da escrita para sentir como cada elemento musical está na estrutura dessa linguagem. A pessoa com deficiência visual consegue pensar junto com seus colegas videntes. Com o recurso da musicografia braille o aprendiz tem ferramentas para participar mais nas conversas, interações e colocando suas ideias musicais com mais convicção de maneira paralela com todos os seus parceiros de sala (P15, 2017, resposta ao questionário).

Apesar de 60,5% dos professores questionados defenderem a utilização da musicografia braille para alunos cegos, destaca-se que a maior parte destes não possuem conhecimentos profundos da grafia. Este fato é mencionado pelos alunos com deficiência visual como pouco significativo, uma vez que o trabalho de decodificação das partituras em braille deve ser realizado previamente pelo aluno, enquanto nas aulas de performance o professor trabalha as questões técnicas e expressivas da obra. Os professores que não possuem conhecimentos profundos da musicografia braille também apontam não existirem grandes dificuldades relacionadas ao fato.

O diretor do *National Resource Center for Blind Musicians* da *American Foundation*

for the Blind (AFB), norte-americana, David Goldstein, acredita que: “[...] a capacidade de ler e escrever música, portanto, é fundamental para quem pretende se profissionalizar em música. Um aluno cego precisa ter essa capacidade, tanto quanto seus colegas que enxergam”²⁷ (GOLDSTEIN, 1994, p. 1, tradução nossa).

Tais relatos pressupõem a necessidade de o músico cego recorrer à musicografia braille para compreender com maior amplitude a linguagem musical.

Marcelo Bratke lamenta não ter aprendido o braille e a musicografia braille, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para o músico cego. Além disso, o pianista crê na importância de que o professor de música conheça a musicografia braille, de modo a auxiliar o aluno com déficit visual.

Nos questionários respondidos, a professora de canto P16 menciona a fluência musical como mais importante que a leitura. Para tanto, declara ser imprescindível que a aula de performance musical em canto seja essencialmente prática, baseada na audição e outros aspectos da percepção do aluno cego:

Fluência musical é muito mais importante que leitura. Não estou convencida que não saber ler partitura em braille traz algum problema na vida musical/profissional de um cego. Pelo menos não na música popular, onde ao músico somente é solicitado a ler apenas em contextos específicos, como *big band*, arranjos em estúdios de gravação etc. – e sempre à primeira vista; o que não ocorrerá com a partitura em braille, de toda forma. Por que não focar no principal que é tirar de ouvido e ter fluência? Transpor, transcrever solos melódicos, tirar e reconhecer funções de acordes, aprender a ouvir o outro e tocar junto? (P16, 2017, resposta ao questionário).

Dentre as questões mencionadas pela referida professora, encontra-se a impossibilidade de realização de uma leitura à primeira vista pelo músico cego. A respeito disso, os músicos e pesquisadores Giesteira, Godall e Zattera afirmam que a utilização da musicografia braille requer ao músico cego muita atenção, memorização, além do tato aguçado:

Uma das desvantagens da musicografia braille é o fato de não poder ler e executar simultaneamente. O aluno deve memorizar uma passagem musical antes de reproduzi-la, e tal ação exige um grande esforço mental do leitor para que memorize todas as informações em um curto espaço de tempo²⁸ (GIESTEIRA; GODALL; ZATTERA, 2015, p. 141, tradução nossa).

A leitura à primeira vista é bastante solicitada em audições e testes para músicos profissionais, especialmente na área da música erudita. Para o caso de um músico cego, esta

ação torna-se inviável, uma vez que o músico que utiliza a musicografia braille necessita, primeiramente, decodificar a partitura musical por meio do tato, decorar os trechos e somente depois executá-la em seu instrumento. No caso de um músico com baixa visão, se o material não estiver ampliado em tamanho adequado, a leitura à primeira vista também será uma questão problemática.

Em contrapartida, Favio Shifres não vê a necessidade de que o músico cego conheça a musicografia braille para realizar uma performance musical de alto nível. Acredita que os músicos devam conhecer as partituras musicais para evitar que tenham de memorizar todas as obras que irão executar; mas que no caso do músico cego, isso não é possível, pois ele sempre terá de ler a partitura em braille, decodificá-la e decorá-la para depois executá-la no instrumento. Além disso, o entrevistado acredita que a musicografia possa apresentar questões que vão contra a intuição e a linguagem musical, por exemplo, a melodia ‘sobe’ ou ‘desce’. Ou seja, ocorre um esforço cognitivo de alta complexidade para se vincular a notação musical convencional com a musicografia braille, concluindo que “[...] o braille é um código muito fechado, que pode fazer com que muitas pessoas se distanciem [da música]²⁹” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

Neste sentido, encontra-se a seguir a opinião expressa pela professora do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Gisele Marino Costa, que acredita que, para o caso da iniciação a um instrumento musical:

Não faz sentido algum introduzir a partitura em braille nas aulas de uma criança que não sabe ainda o código, ou seja, que não está alfabetizada. Dessa forma, ela não dispõe das ferramentas necessárias para decodificar a partitura [...]. É preciso harmonizar a premência de se fazer música com a necessidade da partitura. Esta surgiu para servir àquela. Não se pode perder isso de vista (COSTA, 2009, p. 53).

Dentre os relatos dos professores, destaca-se o professor de canto P11, que afirma dispensar o uso da musicografia braille, desenvolvendo um trabalho mais prático e dinâmico em sala de aula. O professor P8, por sua vez, menciona não utilizar a musicografia braille em suas aulas de bateria, acreditando que, para o caso do instrumento, a musicografia pode até mesmo atrapalhar o desenvolvimento musical do aluno.

Um dado interessante coletado a partir dos questionários aplicados aos desistentes de cursos de performance foi que alguns destes sentiram falta da musicografia braille enquanto recurso pedagógico nas aulas de performance. Destes desistentes, 15,38% afirmaram que

gostariam de terem tido a oportunidade de utilizarem a musicografia em suas aulas de instrumento/canto. Neste sentido, o aluno desistente D8 teceu o seguinte comentário:

Na infância, eu tinha algum resíduo visual, lia e memorizava as partituras ampliadas. Na adolescência, com o repertório se tornando mais complexo e em maior quantidade, a leitura tornou-se mais pesada, pois eu precisava ler linha por linha da pauta, memorizar e reproduzir. Assim, sobretudo nos instrumentos melódicos, as gravações feitas pelos professores foram bastante importantes em minha formação. A musicografia braille poderia ter sido mais utilizada. Entretanto, na Escola X³⁰, onde estudei, não possuíamos o suporte adequado, com a transcrição pertinente das partituras em tempo hábil (D8, 2017, resposta ao questionário).

Nos questionários aplicados, também foi possível observar a preocupação dos alunos com baixa visão em ter acesso não somente às partituras ampliadas, mas também estudarem a musicografia braille. Estes alunos e desistentes alegaram possuir baixa visão relacionada a uma doença degenerativa e, como consequência, perderão a visão de forma gradativa. Dessa forma, estes alunos com baixa visão acreditam que conhecer precocemente a musicografia braille os auxiliarão de maneira menos traumática no processo de transição de ‘músico com baixa visão’ para ‘músico cego’.

A partir das entrevistas e questionários realizados, foi possível concluir que a utilização ou não da musicografia braille dependerá da perspectiva do estudante ou músico. Os performers que utilizam a musicografia braille reconhecem sua importância para o estudo performático do instrumento, especialmente no que diz respeito ao estudo das obras eruditas, defendendo a utilização da musicografia braille especialmente para o caso de alunos que queiram se profissionalizar. Entretanto, não se descarta a possibilidade de o músico com deficiência visual tocar de ouvido, especialmente para a execução de música popular.

6.2.1 Softwares para edição e transcrição de partituras em braille

Para a leitura e escrita do braille são necessários materiais específicos, como a reglete, o punção, a máquina datilográfica Perkins, computador e impressora braille. De modo a facilitar a leitura e escrita da musicografia braille pelas pessoas com deficiência visual e demais interessados, foram desenvolvidos vários programas para computador, como: *BrailleMuse*, *Braille Music Editor (BME)*, *Braille Music Reader (BMR)*, *Free Dots 0.6*, *Goodfeel*, *Musibraille* e *Toccata*. Os programas citados passam por constantes atualizações, na busca de

que as transcrições automáticas a partir de partituras digitalizadas sejam cada vez mais fiéis à partitura original, possibilitando que até mesmo professores e demais interessados que não possuem conhecimentos profundos acerca da musicografia braille possam transcrever partituras musicais.

Neste sentido a professora, pesquisadora e idealizadora do *software Musibraille*, Dolores Tomé, defende não ser necessário o conhecimento da grafia braille para o professor ensinar música para as pessoas com deficiência visual, pois este pode utilizar *softwares* específicos, como o *Musibraille*. A professora e pesquisadora Katia Cucchi também defende a utilização do *software* brasileiro, por ser gratuito e permitir aos professores sem conhecimentos profundos da grafia braille interagir com seus alunos de forma simplificada: “enquanto estes escrevem o texto musical em braille, o educador, imediatamente, visualiza, em uma pauta musical, abaixo dos símbolos braille, o que seus educandos cegos estão escrevendo. Isto permite que este profissional interaja com seus alunos em tempo real, podendo realizar as interferências necessárias” (CUCCHI, 2013, p. 2).

Vilson Zattera e Jorge Gonçalves utilizam com frequência os recursos de *softwares* de edição de partituras em braille. Zattera relata que, quando tomou conhecimento de que haviam *softwares* que poderiam auxiliá-lo na transcrição de braille para tinta e vice-versa, encontrou uma janela de oportunidade para que ele, enquanto músico cego, tivesse uma maior autonomia em seus estudos performáticos. De acordo com Zattera, ações como estas podem ser chamadas de acessibilidade recíproca, uma vez que permite a interação entre o músico cego e vidente, professor e aluno.

Os pesquisadores Adriano Giesteira e Pere Godall também defendem a utilização dos *softwares* para edição e transcrição de partituras em braille, de modo a auxiliar o intercâmbio de partituras entre músicos cegos e videntes: “Pode-se considerar que estes programas realizam uma ponte entre as duas escritas musicais, auxiliando na comunicação entre professores e alunos, uma vez que a mesma partitura pode ser gerada em braille ou em tinta³¹” (GIESTEIRA; GODALL, 2012, p. 57, tradução nossa). Apesar disso, os autores destacam a necessidade de revisão das partituras geradas, de modo que todos os sinais da partitura estejam realmente representados pelos caracteres em braille.

De acordo com os pesquisadores Fabiana Bonilha, Vilson Zattera e José Eduardo Fornari (2016), o desafio inerente à produção de uma partitura em braille reside justamente na sua transcrição, ou seja, na possibilidade de converter uma partitura convencional, em tinta, para a musicografia braille. Dessa forma, há uma escassez de partituras, restringindo, de certa

forma, a atuação de pessoas cegas como performers ou professores de música. De modo a minimizar tais problemas, os autores também defendem a utilização de *softwares* que permitam a transcrição de partituras do formato convencional para o braille.

Apesar das questões expostas, ressalta-se o fato de que os *softwares* com melhor desempenho ainda apresentam custo elevado, dificultando o acesso de grande parte dos interessados.

Encerando a discussão, pode-se afirmar que os *softwares* para edição e transcrição de musicografia braille são ferramentas essenciais para músicos cegos e seus professores. Sua utilização necessita ser cada vez mais difundida no meio musical, facilitando a interação e troca de partituras entre músicos cegos e videntes.

6.2.2 Transcrição de partituras em braille para performers cegos

O pianista Jorge Gonçalves aponta, em sua entrevista, uma problemática que diz respeito a como as partituras musicais em braille são feitas, pois há uma grande diferença entre se trabalhar com partituras musicais em braille destinadas à iniciação musical e aquelas destinadas ao músico profissional. Neste último caso, segundo ele, uma pequena diferença na partitura faz toda diferença para o performer. No caso do piano, a maioria das partituras em braille foram feitas na França durante as décadas de 1920 e 1930. Neste período, utilizavam edições sem o conhecimento musicológico que se tem atualmente. E, como já haviam partituras em braille para determinadas obras em grande parte das bibliotecas, não houve o cuidado de se transcrever novamente, observando as edições que apresentam este cuidado musicológico, como por exemplo, as edições *Paderewski*, para Chopin. Para o pianista,

O problema é que estas edições não correspondem aos requisitos de um músico profissional. Eu me lembro da minha professora da Polônia ficar furiosa comigo porque eu fazia frases *legato* que tinham alguma nota em *staccato*! Mas era a edição que eu tinha! E até ela compreender que às vezes a culpa não era minha, mas da partitura, foi um grande problema, ela ficava furiosa comigo! Porque para ela Chopin era uma coisa muito séria, uma coisa de religião! (GONÇALVES, 2017, entrevista).

Alguns anos depois, Gonçalves encontrou uma biblioteca em Monza, na Itália, que produziu as partituras de Chopin em braille, com as edições *Paderewski*, mas até encontrar esta biblioteca, já tinha tido grandes problemas com relação à edição de partituras: “A diferença em

um concurso ou em um exame no nível profissional de performance é o detalhe. E você vai para um júri da Polônia, onde toda a gente é especialista em Chopin. Às vezes, não tinha as partituras e acabei perdendo muito tempo com isso” (*Ibid.*, 2017).

A problemática apontada pelo entrevistado relata as dificuldades encontradas tanto pelo músico profissional quanto pelo estudante de música cego, atentando à necessidade de que se faça uso de partituras musicais adequadas, contemplando o conhecimento musicológico atual. Dessa forma, é necessário que ocorra uma revisão de grande parte das partituras musicais transcritas para o braille, a fim de possibilitar que um número maior de músicos cegos possa ter acesso a partituras musicais fieis ao material apresentado pelo compositor, da mesma forma que músicos videntes.

6.3 A influência do professor de performance musical

O professor de instrumento/canto exerce papel fundamental para a formação de um músico performático, ao desenvolver as habilidades técnicas e interpretativas durante as aulas.

Jorge Gonçalves acredita que cada professor pode trazer uma nova perspectiva, um novo aprendizado para o aluno de performance. Afirmar que cada um dos professores que fizeram parte de sua trajetória como performer foram importantes e contribuíram para seu desenvolvimento musical.

O bom relacionamento necessário entre professor e aluno também é mencionado por Marcelo Bratke, que teve como mestre o consagrado pianista português Sérgio Varella Cid, que o apoiou no início de sua carreira.

Dez dos alunos de performance musical com deficiência visual destacaram a necessidade de que o professor de performance esteja atento às necessidades pessoais do aluno e que tenha, principalmente, paciência ao lidar com as situações diversas em aula. O aluno A14 aponta que: “nem sempre o aluno vai entender o que o professor está passando logo na primeira vez” (A14, 2017, resposta ao questionário). Continuando o raciocínio, acrescenta ser necessário ao professor “compreender o aluno e tentar ser o mais claro possível, explicar de forma simples e direta” (*Ibid.*, 2017).

Para o aluno A13, existem diferenças cruciais entre o aluno vidente e o aluno com deficiência visual: “[...] é diferente dar aulas para uma pessoa que não enxerga do que dar aulas para uma pessoa que enxerga. O professor precisa se dedicar mais. Se o aluno não estiver

entendendo, tem de explicar de outro jeito. Quem tem deficiência visual precisa mais do professor do que o que uma pessoa que enxerga” (A13, 2017, resposta ao questionário).

Neste sentido, encontram-se os ensinamentos da pianista, professora e pesquisadora, Sonia Albano de Lima (2015), que acredita que a rede de conhecimentos envolvida na prática interpretativa exige por parte do intérprete e do professor atitudes como a paciência, a dedicação, o amor à música, a abdição, o exercício contínuo, a constância e a pesquisa. A autora acredita ser improvável a existência de um intérprete que não tenha para si estas aptidões e o amor à sua arte.

No que diz respeito ao preparo dos professores de performance para lidar com alunos com deficiência visual nos países onde estudou, Jorge Gonçalves afirma que estes não tinham conhecimento em musicografia braille ou preparo especial para lidar com dificuldades do aluno com deficiência. Ou seja, o aluno cego, por exemplo, tinha de providenciar as partituras em braille, de modo a atender o repertório requisitado pelo professor.

Grande parte dos professores entrevistados considera fundamental que o professor de instrumento tenha tido grandes experiências no palco, ou seja, que o professor tenha o suporte técnico para indicar caminhos trilhados. Neste sentido, o professor de canto P11 acredita que, além das questões técnicas propriamente ditas, existem as questões performáticas, que devem ser estimuladas e trabalhadas com o aluno:

Primeiro, a proficiência no que você está fazendo – a parte técnica resolvida. E a parte técnica acaba englobando tudo: o conhecimento da música, do estilo, da linguagem. Eu também penso na postura de palco, tanto física, quanto em relação ao tratamento com o público: respeitar, agradecer. Mas a performance também pode ser uma coisa muito pessoal, então eu tento não especificar tanto as coisas. Mesmo porque, às vezes, alguém sentado é muito mais expressivo do que alguém de pé – isso é muito pessoal. Então, eu me preocupo muito mais na proficiência técnica, musical e interpretativa. Hoje em dia muito se fala da performance mais ‘visual’, mas quando eu falo da performance, eu já penso mais no trabalho musical – afinal, cada um tem seu jeito de sentir a música, de colocar a mão. Agora, o importante é que este jeito seja verdadeiro, e não imposto por alguém (P11, 2017, resposta ao questionário).

O professor P2 menciona que, além das questões técnicas e interpretativas, existem questões emocionais e psicológicas, que devem ser trabalhadas com o aluno com deficiência visual, como o nervosismo e ansiedade. Neste sentido, a fala a seguir do professor de piano e pedagogia musical do Conservatório Profissional de Música de Sevilla, José Antonio Martínez, é bastante expressiva: “[...] o professor pode fornecer aos alunos uma ajuda valiosíssima, estimulando-os a terem mais confiança em si mesmos, em sua capacidade e trabalho, a descobrir

suas possibilidades, a superar problemas e a manter um nível de desempenho alinhado com seu potencial real”³² (MARTÍNEZ, 2014, p. 157, tradução nossa).

Corroborando a fala de Martínez, o professor P6 acredita que “[...] um bom professor deve saber valorizar as facilidades/habilidades do aluno e buscar auxiliá-lo em suas dificuldades. Também deve conhecer profundamente questões técnicas sobre o instrumento e abordagens/estratégias pedagógicas do ensino do instrumento e utilizar estes conhecimentos com o aluno” (P6, 2017, resposta ao questionário).

Grande parte dos professores questionados também mencionaram a importância de como o conhecimento musical deve ser repassado aos alunos, respeitando-se as habilidades e necessidades do aluno.

Os desistentes de cursos de performance, por sua vez, mencionaram que este professor deve apresentar ao aluno empatia, paciência e respeito. O aluno D3 declarou ainda que o professor deve incentivar o aluno, permitindo a liberdade criativa:

Eu acredito que o papel do professor é o de mostrar a beleza. A beleza em todos os seus aspectos, além de incentivar o seu modo de expressão, de tocar – mesmo que você toque em um grupo, mas que você tenha a sua própria assinatura. O melhor professor é o que dá o poder da criação, te incentiva a seguir em frente (D3, 2017, resposta ao questionário).

A flexibilidade e a compreensão ao aluno também foram frequentemente mencionadas pelos alunos e desistentes. O aluno desistente D8 aponta como questões primordiais para a aula de performance musical os seguintes valores:

Respeito ao ritmo do aluno; estímulo à sensibilidade interpretativa, em oposição ao ensino da técnica pela técnica e aos programas extensos de repertório pré-forma; exploração das preferências musicais do aluno; flexibilidade para encontrar formas criativas de construir, junto ao aluno, uma dinâmica de aula que maximize a intimidade com o instrumento e o repertório (D8, 2017, resposta ao questionário).

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível visualizar a importância do professor de instrumento na formação de um performer. O professor de performance deve ser, além de um profundo conhecedor do instrumento, capaz de estimular tanto a musicalidade quanto a percepção do aluno, enquanto indivíduo capaz de executar um instrumento musical com alto nível performático. Para tanto, esta relação existente entre professor e aluno necessita de um vínculo harmonioso e de respeito entre ambas as partes.

6.4 Técnicas performáticas

A performance musical de excelência exige a integração da informação sensorial e motora do músico com o monitoramento preciso do desempenho musical a partir da percepção auditiva. Tais habilidades são adquiridas por um longo período de dedicação e estudo intensivo, levando anos para serem adquiridas. Estas habilidades devem ser desenvolvidas por todos os músicos, tendo ou não deficiência visual.

Para Favio Shifres, os performers são investigadores bastante conscientes, pois durante a performance tomam dados históricos e da atualidade, ou seja, de âmbitos diferentes. “Os performers têm coisas muito interessantes para nos dizer e é sempre um prazer ouvi-los. Dessa forma, também são pesquisadores! Dedicam seu tempo e possuem uma estratégia de pesquisa quando fazem música³³” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa). O performer emprega, portanto, sua identidade e marca pessoal em cada uma das obras que interpreta.

Nesta categoria de análise, serão apresentadas as técnicas performáticas mencionadas nos discursos dos entrevistados e questionados, relacionadas à técnica instrumental e de canto, postura, memória musical, criatividade e improvisação musical e tocar de ouvido.

6.4.1 Técnica instrumental e de canto

A técnica instrumental e de canto é amplamente citada pelos performers enquanto uma das habilidades a serem conquistadas pelo músico, de forma a se obter um melhor desempenho performático. De acordo com John Sloboda (2008), a performance de excelência é proveniente da interação entre os conhecimentos relacionados à técnica e habilidade motora, bem como as habilidades interpretativas, adquiridas durante a vivência musical do performer, atreladas aos conhecimentos específicos da obra musical. Neste sentido, o referido autor acredita que o que distingue o músico iniciante do músico performer é a extensão do conhecimento que se tem da obra musical (SLOBODA, 2008).

Para Favio Shifres, a técnica instrumental e de canto é composta pelo conjunto de recursos que o performer possui para tocar seu instrumento, podendo ser desenvolvida de maneiras distintas. De acordo com o entrevistado, é possível obter a técnica instrumental por meio de outro caminho que não o proposto pelo modelo tradicional. Acredita que o que se busca

com a técnica instrumental e de canto é o caminho mais curto, que permite conquistar maior número de habilidades em menor tempo possível, podendo estar relacionada ao treinamento ou pela reflexão do que se está fazendo no instrumento (SHIFRES, 2016, entrevista).

Shifres, durante sua entrevista, apresenta o exemplo de Nahuel Pennisi, cantor e violonista cego argentino que toca o violão apoiado de forma horizontal. Pennisi relata, em uma de suas entrevistas, que quando escutava o violão, nunca havia visto como se tocava o instrumento, já que nasceu cego. Quando ganhou o instrumento, começou a tocar do modo que imaginava ser o ‘correto’. A respeito de Pennisi, Shifres declara que os professores não possuem respostas prontas de como as pessoas aprendem música. No caso tratado, o músico faz os próprios arranjos e pode tocar acordes que não poderiam ser tocados em outra posição, ou seja, encontrou uma solução criativa para seu ‘problema’.

A fala do entrevistado lembra o caso de Art Tatum (1909-1956), brilhante pianista de jazz norte-americano que era cego de um dos olhos e apresentava baixa visão no outro olho. Art Tatum tocava com os dedos expostos de forma plana sobre o piano – de maneira contrária à curvatura tradicional da mão ao se tocar piano. Tocar de forma diferente não fez dele um pianista menos hábil, pelo contrário, era considerado um excelente músico – o compositor e pianista russo Sergei Rachmaninoff (1873-1943), por exemplo, considerava-o o maior pianista de sua época.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades técnicas no instrumento, Marcelo Bratke relata ter criado uma técnica instrumental própria:

Eu nunca estudei técnica pianística, nunca estudei Czerny, nunca estudei escalas, e a minha mão direita entra na ‘parte cega’ da minha visão, porque o meu olho direito é comprometido. Eu enxergo bem a mão esquerda, a direita, eu tive de desenvolver algo de andar bem rápido com a mão direita, sentir o teclado, chegar na posição zero do teclado e tocar de baixo para cima, para não ‘correr nenhum risco’. Então, eu toco tudo bem perto do piano, não tenho aquela técnica da Magda Tagliaferro, para cima, porque eu não enxergo bem. (BRATKE, 2016, entrevista).

Dos professores de performance, 11,11% acreditam que o trabalho com alunos cegos é bem semelhante ao trabalho musical com alunos videntes, de modo especial no que diz respeito à técnica. Dentre os aspectos mais citados pelos professores está o trabalho com os dedilhados estratégicos no instrumento, bem como a memória motora e espacial do instrumento – questão especialmente mencionada pelos professores de piano, ao relatarem saltos ou passagens mais difíceis no instrumento. De acordo com um dos professores de piano: “Na parte técnica,

exercícios similares aos propostos para alunos não cegos, porém com orientações específicas de localização no teclado, tato, dedilhados e espaçamentos, de diversas maneiras, até que o aluno encontre a forma de pensar que mais lhe ajude a se localizar e entender o funcionamento do instrumento” (P27, 2017, resposta ao questionário).

O aluno A3 comenta o trabalho primoroso desenvolvido pelas professoras com as quais estudou seu instrumento:

Ao longo da vida, eu tive 4 professoras de piano. Cada uma delas tinha uma forma particular de ensinar. Todas elas me incentivaram a ter uma boa compreensão espacial do teclado, e a aprender a localização correta das notas em passagens com ou sem saltos. Além disso, elas sempre me mostravam de forma tátil os movimentos a serem aplicados conforme o referencial da técnica adotada por cada uma. Eu observava e observo o movimento e a posição de seus braços, pulsos e mãos, como modelo para a minha execução (A3, 2017, resposta ao questionário).

Vale destacar que, quando se trata da performance musical, a técnica está elencada como apenas um dos aspectos a serem desenvolvidos pelo músico performer. Neste sentido, o pianista Jorge Gonçalves aponta que, quando toca em um concerto de piano, não está interessado que as pessoas elogiem suas oitavas ou capacidade em tocar *forte* ou *piano*:

Para mim o que interessa é que as pessoas não olhem para a minha técnica, mas que sejam tocadas pelas emoções que fazem a afinidade da música. Na minha opinião, a técnica só serve para dar ferramentas para sermos capazes de produzir os sons que queremos e da forma como queremos. Técnica é ser capaz de fazer o som com uma determinada curvatura e qualidade de som que eu acho necessária para aquela passagem (GONÇALVES, 2017, entrevista).

A partir dos relatos expostos, é possível conceber a técnica instrumental como uma das habilidades a serem conquistadas, de modo a se alcançar um nível de excelência performática. Neste sentido, o trabalho tecnicista do performer desenvolverá habilidades que permitirão maior precisão e expressividade durante sua performance musical.

6.4.2 Postura

A busca por uma postura confortável no instrumento, a fim de minimizar dores e tensões, auxiliando a performance musical, é constante na vida de todos os músicos. A violista e professora de música francesa Marie-Thérèse Chailley, aponta a concentração à postura como

um dos principais elementos necessários para aprimorar a qualidade da prática do estudo de seu instrumento. Além disso, destaca a necessidade do músico ser paciente, estabelecendo uma autocrítica de forma construtiva em seu processo de aprendizado (CHAILLEY, 1990).

Neste sentido, os alunos participantes da pesquisa, A3, A4 e A5, destacaram a necessidade de auxílio do professor, de forma a corrigir a postura, facilitando os movimentos no instrumento.

Para Vilson Zattera, a tensão corporal é bastante presente nas pessoas com deficiência visual, justamente por conta da deficiência. A atenção e tensão constante para não bater em algo tende a ser transferida para o músico com deficiência visual no momento de sua performance.

Outra dificuldade apresentada por Zattera diz respeito ao músico cego não conseguir visualizar a performance de seus colegas músicos: “[...] a performance também é visual. Você vai imitar os outros: vai ver e tentar fazer igual. Se não enxergamos, acabamos fazendo movimentos errados e criando vícios” (ZATTERA, 2018, entrevista).

A fala de Zattera encontra relação com a investigação iniciada na década de 1990, pelo neurofisiologista italiano Giacomo Rizzolatti. Estes estudos tratam dos neurônios espelho, que demonstram que a partir de um estímulo visual se ativa no observador as mesmas áreas cerebrais ativadas a partir da ação observada, ou seja, a percepção visual humana inicia uma simulação interna das ações observadas. Favio Shifres (2013), em uma de suas publicações, acrescenta que os neurônios espelho indicam que as ações da percepção e ação estão intimamente relacionadas. Estes sistemas são fundamentais para a aprendizagem cultural e sua evolução, uma vez que são neurônios ativados quando uma pessoa realiza uma ação ou quando observa outra pessoa realizar algo.

Os neurônios espelho localizam-se no córtex pré-motor pósterior inferior, perto da área de Broca, relacionados à linguagem de expressão; no córtex parietal posterior; na ínsula; e no córtex somato sensitivo primário. Atuam tanto na imitação quanto na aprendizagem por imitação, bem como na compreensão dos atos de outros (teoria da mente), na aquisição da linguagem e nas relações interpessoais e demais competências sociais (FUSTINONI, 2017).

Além disso das citações dos autores e entrevistados, vale destacar que as pessoas com deficiência visual podem apresentar problemas de postura diversos, como sentar com a cabeça curvada na frente do corpo ou tombada para o lado, dificultando, portanto, uma postura adequada com o instrumento. Dessa forma, é possível acrescentar que o cuidado com a postura é algo indispensável ao músico performer com deficiência visual, de modo a facilitar e não prejudicar sua performance musical.

6.4.3 *Memória musical*

Os músicos com deficiência visual consultados consideram a memória como um dos recursos essenciais para o desenvolvimento musical de suas atividades performáticas.

Jorge Gonçalves acredita existir um mito acerca da memória musical dos cegos ser mais eficiente do que dos videntes. O pianista menciona o fato de que nas instituições de ensino de música mais disputadas o performer necessita executar as obras musicais de memória, cego ou não. Continuando o raciocínio, reflete que as circunstâncias da vida do cego os obrigam a desenvolver a memória de maneira efetiva, mas não acredita que a pessoa cega tenha maior capacidade ou uma memória superior simplesmente por ser cego.

Costa (2009) também compartilha da opinião de Gonçalves, mencionando o fato de que as pessoas com deficiência visual, muitas vezes, precisam decorar de maneira imediata endereços ou números de telefone, pois não têm como anotar a informação. Neste sentido, é possível afirmar que a memória apurada é proveniente do exercício diário, determinado pela necessidade da pessoa com deficiência visual.

Alinhado com os demais entrevistados, Vilson Zattera destaca a memória como um recurso essencial para o músico com deficiência visual, especialmente para quando se estuda contraponto e harmonia:

No caso do contraponto e da harmonia, o que vai te ajudar é a sua memória. Você tem que memorizar o acorde anterior para fazer a relação com o que vem em seguida. Com a partitura para piano, por exemplo, você tem que memorizar o primeiro compasso da mão direita, depois da esquerda e toca as duas mãos juntas no instrumento. Depois, memoriza o segundo compasso e toca o primeiro e o segundo; depois o terceiro, aí toca o primeiro, segundo e terceiro compasso; até memorizar toda a partitura (ZATTERA, 2018, entrevista).

Com a finalidade de desenvolver sua memória musical, Bratke revela que utilizava esquemas mentais para imaginar e decorar as obras musicais que executava:

Quando eu não enxergava bem, eu imaginava a música sem as notas. Imagine você estar ouvindo um rádio num quarto escuro. Aquele som fica na sua memória, aquelas vozes, aquela música. É como uma escultura que começa quando o primeiro som aparece e termina quando o último som desaparece. Esta escultura transforma-se em algo visível dentro do seu cérebro, com alturas, intensidades, cores. Assim é a minha memória musical. Para mim a

memória é como uma escultura onde eu pego a primeira forma e vou seguindo na memória, caminhando para a direita. Começa do lado esquerdo e vai para o lado direito e termina no vazio (BRATKE, 2016, entrevista).

Bratke acrescenta que é a partir deste esquema que decora tudo o que lhe interessa: “É dentro deste esquema que eu decoro um concerto, que eu decoro o que meu pai falou quando eu tinha doze anos quando nós fomos para a USP, que eu lembro de sonhos que eu tive quando tinha dois anos de idade [...]. É uma memória que eu não sei explicar” (*Ibid.*, 2016).

A psicóloga e pesquisadora Ana Lúcia Braz, afirma que a criação de esquemas pode compor um conjunto organizado de informações acerca de um objeto ou fenômeno. A autora acrescenta que os esquemas podem ser designados como representações mentais de um determinado acontecimento, objeto ou processo já consolidado, cujos detalhes poderão ser preenchidos com novas informações (BRAZ, 2013).

A memória musical também foi mencionada com frequência pelos alunos de performance musical, pois, devido ao fato de possuírem a deficiência visual, apresentam a necessidade de realizar a leitura prévia da partitura (ampliada ou em braille), memorizando-a antes de sua execução. Isso ocorre de maneira diferenciada do músico vidente, que pode, por exemplo, realizar a leitura à primeira vista de uma partitura, tocando-a imediatamente no instrumento.

Os alunos A7, A10, A13, A14, A15 e A16 destacaram o auxílio do professor de performance na memorização dos trechos musicais, estimulando a percepção auditiva e tocar de ouvido. O aluno A7, por exemplo, declarou que seu professor tocava várias vezes a mesma peça até que ele conseguisse memorizá-la:

Ele [*o professor*] tocava várias vezes a mesma lição para que eu adquirisse a memória auditiva e só então me fazia tocar várias vezes; chegava até a gravar as lições para que eu não perdesse a referência. Hoje sou capaz de tocar de ouvido com uma boa precisão e melhor, consigo transcrever para braille minhas composições (A7, 2017, resposta ao questionário).

O aluno A6, aponta que costumava utilizar a musicografia braille em suas aulas de piano, mas quando não havia partituras em braille para uma determinada peça, o professor gravava cada trecho no piano, com as mãos separadas, de modo que o aluno decorasse e depois juntasse as mãos no instrumento.

Vale destacar o uso frequente do gravador do celular durante as aulas de performance, facilitando no estudo diário no instrumento, tanto no que diz respeito às questões técnicas quanto expressivas.

Assim como nas demais categorias de análise, o professor de performance surge como mediador, auxiliando e facilitando o desenvolvimento da memória musical dos alunos com deficiência visual.

A partir das questões apresentadas pelos músicos com deficiência visual, é possível dizer que a memória musical exige dedicação e treino, assim como as demais habilidades musicais. Neste sentido, justifica-se o mito de que as pessoas com deficiência visual apresentam melhor memorização, pelo fato de que, por conta da própria deficiência, necessitam desenvolver a memória de maneira mais apurada e refinada do que o vidente. Ou seja, ao contrário do que se pensa, o músico com deficiência visual necessita desenvolver a habilidade da memória, assim como os demais músicos.

6.4.4 Criatividade e improvisação musical

Considera-se uma pessoa criativa aquela com capacidade de conceber ideias originais, associadas ou não a outras já concebidas anteriormente em qualquer tipo de manifestação intelectual. Quando são pessoas extraordinariamente criativas, é comum serem chamadas de geniais. De acordo com David Hargreaves (2001), a criatividade é um dos aspectos mais complexos, misteriosos e fascinantes do comportamento humano, atraindo a atenção de filósofos, artistas, historiadores, e outros pensadores ao longo de toda a história da humanidade. E, apesar dos estudos psicológicos para a criatividade terem proliferado nos últimos anos, sua complexidade apresenta inúmeras problemáticas, especialmente para o campo da psicologia experimental.

O músico Hermeto Pascoal, considerado um gênio da música por muitos especialistas, afirma que, quando compõe, respeita sua intuição, deixando sua criatividade fluir quando e onde quiser:

[...] Eu tenho hoje umas oito mil músicas [...]. As coisas que eu escrevi, tudo o que eu escrevi, é sempre intuitivamente, eu não sento aqui para fazer um esquema para escrever. Eu deixo o meu pensamento fluir quando e onde ele quer. Eu não marco hora. Mesmo que eu marque uma hora no estúdio para fazer, para gravar, eu vou naquela hora; mas, na hora de gravar, a gente fica conversando, aí dá aquela vontade e vai. Eu respeito o meu sentir (PASCOAL, 2017, entrevista).

O professor de interpretação musical espanhol José Antonio Martínez, aponta a criatividade como a capacidade de cada pessoa saber escutar sua voz interior e dar-lhe expressão, forma, canalização exterior, mediante o saber assimilado, as experiências vividas e as destrezas e habilidades desenvolvidas ao longo do tempo. Sob esta perspectiva, a atitude criativa apresenta as seguintes características: (1) a abstração temporal – quando a pessoa criativa encontra-se em estado de inspiração perde a noção do passo e futuro, absorva no ‘aqui e agora’; (2) esquecimento de si mesmo – atitude de abandono para o desconhecido na realização de uma produção; (3) espontaneidade total; (4) renúncia a ideias prévias (MARTÍNEZ, 2014).

De acordo com Fustinoni (2017), é mais frequente que a criatividade pessoal se manifeste em somente um campo de conhecimento (talento criativo uni-modal). No entanto, há casos de mentes criativas em mais de um talento (talento pluri-modal), como é o caso do alemão Richard Wagner (1813-1883) que, além de um compositor altamente habilidoso, escreveu polêmicos ensaios e os libretos em verso de todas as suas óperas. O russo Modest Petrovich Mussorgsky (1839-1881) foi também um compositor capaz de escrever os libretos de algumas de suas mais famosas óperas, como *Boris Godunov*. O pianista e compositor alemão Felix Mendelssohn Bartholdy (1809-1847), por sua vez, pintava e desenhava com grande habilidade e perfeição técnica, além de ser fluente em latim e grego, bom esportista e jogador de bilhar.

De maneira semelhante aos citados, os performers entrevistados também apresentam habilidades criativas e intelectuais em mais de um campo de conhecimento. O multi-instrumentista Hermeto Pascoal é um renomado compositor e improvisador, aclamado por performances musicais altamente criativas em palcos do Brasil e do mundo. O pianista Jorge Gonçalves é também compositor e pesquisador acadêmico, tendo defendido mestrado em performance musical na Universidade de Aveiro, em Portugal, no ano de 2017. Além disso, Gonçalves fala fluentemente ao menos três línguas: português (língua materna), francês e inglês.

Marcelo Bratke apresenta grande habilidade para desenhar e fala fluentemente português (língua materna) e inglês. Vilson Zattera, por sua vez, é performer, compositor e reconhecido pesquisador no meio acadêmico musical em todo o país, tendo desenvolvido pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Atua como pesquisador do IA da Unicamp e no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central da Unicamp. Zattera é também docente convidado na pós-graduação do IA da Unicamp e docente colaborador da pós-

graduação em música da UFRN. É fluente em pelo menos duas línguas: português (língua materna) e inglês.

Tratando do improviso musical, Hermeto Pascoal acredita que esta habilidade não se pode aprender, sendo algo intrínseco a determinados músicos. Foi a partir do improviso musical que surgiram as primeiras composições musicais do pianista Jorge Gonçalves e, graças aos modernos *softwares* de edição de partituras, o entrevistado pôde transcrevê-las e editá-las, de modo que tanto as pessoas com deficiência visual quanto videntes podem ter acesso às suas composições.

Os pesquisadores Barry Kenny e Martin Gellrich apontam que em toda improvisação as decisões criativas dos músicos são realizadas em tempo real, durante a performance. De acordo com esta perspectiva, a improvisação deve ser considerada uma arte performática por excelência, exigindo não somente uma vida de preparação em uma ampla gama de experiências formativas musicais e não musicais, mas também uma base sólida de habilidades ecléticas e sofisticadas (KENNY; GELLRICH, 2002).

A improvisação musical já foi objeto de estudos com ressonância magnética funcional (fMRI). Detectou-se que as áreas ativadas durante a execução musical estão relacionadas à parte superior do tronco cerebral e aos córtex pré-frontal e dorsolateral. Nos músicos improvisadores, foi possível observar um padrão dissociado de atividade no córtex pré-frontal: extensa desativação das regiões dorsolateral pré-frontal e orbital lateral com ativação focal do córtex pré-frontal medial.

Tal padrão pode refletir uma combinação de processos psicológicos exigidos para a improvisação espontânea, nos quais comportamentos independentes, motivados por estímulos, se desenvolvem na ausência de processos centrais que tipicamente mediam o automonitoramento e o controle voluntário consciente do desempenho contínuo. Mudanças na atividade pré-frontal durante a improvisação foram acompanhadas pela ativação generalizada de áreas sensório-motoras neocorticais (que medeiam a organização e a execução da performance musical), bem como pela desativação de estruturas límbicas (que regulam a motivação e o tom emocional). Esse padrão neural distribuído pode fornecer um contexto cognitivo que possibilita o surgimento de uma atividade criativa espontânea (LIMB; BRAUN, 2008).

Convém destacar as diferenças existentes entre a performance musical do músico erudito e do popular, que costuma improvisar no instrumento. Pesquisas recentes do Instituto Max Planck de Ciências Humanas Cognitivas e do Cérebro, de Leipzig, Alemanha, comprovam

que a atividade cerebral de pianistas de jazz difere de pianistas eruditos, mesmo quando estes tocam a mesma peça. Segundo os pesquisadores, a diferença pode estar relacionada às exigências que cada um dos dois estilos impõe aos seus músicos. Neste sentido, diferentes processos poderão se estabelecer em seus cérebros enquanto tocam piano. Prova disto é que há uma diferença essencial no modo como os pianistas planejam seus movimentos: os pianistas eruditos se focam no como tocar com técnica e expressividade, portanto, a escolha de como escolher o dedilhado correto é uma questão crucial. Já os pianistas de jazz, focam seus esforços em o que tocar, pois estão sempre preparados para o improviso e para tocar ou criar melodias inusitadas (BIANCO *et al*, 2018).

A improvisação é um processo criativo que não sofre a interferência da deficiência visual, a menos que ocorra o interesse ou a necessidade de se anotar as ideias musicais em partituras convencionais ou em braille. Para tanto, os músicos podem valer-se dos *softwares* de transcrição e edição de partituras musicais, como menciona o pianista Jorge Gonçalves.

Destaca-se ainda o fato de que alguns performers demonstram grande capacidade para improvisar enquanto executam determinados temas ou melodias. Estas improvisações tendem a variar de execução para execução, obtendo resultados diferenciados a cada performance. Dessa forma, durante o improviso, o intérprete utiliza de forma paralela suas inspirações criativas atreladas à sua técnica para execução dos trechos, criando, por assim dizer, um estilo próprio.

6.4.5 Tocar de ouvido

O tocar de ouvido, bem como a necessidade de desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos de performance com deficiência visual, foi bastante mencionado pelos participantes da pesquisa. Alguns dos questionados afirmaram tocar músicas de ouvido, fazendo pouca ou nenhuma utilização de partituras musicais ampliadas ou braille em seus estudos performáticos.

De acordo com a educadora musical e pesquisadora Heloisa Feichas, o termo tocar de ouvido engloba uma série de práticas que envolvem processos musicais diversos, como imitações, variações e improvisações, as quais não utilizam notação musical convencional (FEICHAS, 2006).

Dos professores selecionados, 11,11% apontam a necessidade de realizarem um trabalho suplementar de percepção auditiva com alunos que apresentam a deficiência visual, seja a cegueira ou baixa visão. Destes participantes, 8,33% afirmam utilizar a gravação das

aulas pelo celular como um dos recursos para auxílio no estudo diário do instrumento/canto e apreciação musical do repertório.

Dois dos professores de canto selecionados não reconhecem diferença entre o trabalho de performance musical com alunos com deficiência visual e videntes. Ambos afirmaram trabalhar com as sensações corporais do aluno de canto, transmitindo o conteúdo de forma oral, seja ele vidente ou não. Neste sentido, o professor P5 faz a seguinte declaração:

A nossa aula de canto, especificamente, é muito prática. Então, neste caso, a gente faz o aquecimento vocal, vocalizes e canta. No caso destes alunos, apresentam uma facilidade natural para decorar, e como cantar é muito ‘do corpo’, não tínhamos esta necessidade de ampliar nada [...]. A gente até poderia ampliar a partitura, mas não havia necessidade, pois usamos a partitura apenas para ler. O que importa mesmo, na nossa aula – isso para todos os alunos – é cantar com técnica, com a linguagem específica da música (P5, 2017, resposta ao questionário).

Neste sentido, outro professor de canto menciona que: “No caso da aluna cega que eu tive, ela tinha o domínio da musicografia braille, mas para a minha aula ela quase não utilizou. O aprendizado dela se dava através da audição das músicas” (P33, 2017, resposta ao questionário).

Destaca-se que, de maneira semelhante aos questionados, Marcelo Bratke e Vilson Zattera iniciaram seus estudos musicais tocando de ouvido.

A prática de tocar de memória é utilizada e mencionada por Paulo Mauá, professor e coordenador do Projeto Música Transformando Vidas (Promuvi), direcionado à educação musical de adultos com deficiência visual adquirida da cidade de Santos (SP). Em sua dissertação de mestrado, defendida no Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), de Portugal, ele afirma que:

Quando ensinamos uma música nova no Promuvi, selecionamos um compasso da partitura e exercitamos as notas musicais como digitação de escala. Primeiro o fácil, depois o difícil. Depois partimos para outro pequeno trecho. Exercícios de memorização e solfejo. Juntamos as partes musicais como um quebra-cabeça e a melodia está pronta. A descoberta do processo ocorreu com tentativas e fracassos, ensinando nos limites, como aprendizes e nos descobrindo diariamente (MAUÁ, 2017, p. 51).

A dissertação de mestrado de Darcy Alcântara Neto relata que, para todos os alunos que ingressaram no bacharelado em Música Popular da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2010, o tocar de ouvido foi considerado extremamente

importante para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao desenvolvimento musical e da percepção musical. De acordo com o pesquisador, as vivências mencionadas não incluem somente tirar músicas de ouvido (melodia e harmonia) sem auxílio de partitura musical, mas envolvem também a elaboração de arranjos, harmonização e reharmonização de músicas em tonalidades diversas, muitas vezes em tempo real, no momento da performance (ALCÂNTARA NETO, 2010).

A partir dos relatos selecionados, é possível afirmar que a pessoa com deficiência visual pode obter grande êxito ao tocar de ouvido, tanto como uma forma de acessar o conteúdo musical expresso nas obras musicais, quanto de forma a estimular a criatividade e a liberdade de improvisação durante sua performance musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, foi possível compreender e analisar os processos educacionais, biológicos e cognitivos envolvidos durante a performance musical destes indivíduos e, dessa forma, compreender como se desenvolvem tais processos e quais fatores externos podem afetá-los. Neste sentido, a abrangência das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados permitiu conhecer e considerar como ocorre o desenvolvimento musical destas pessoas, uma vez que foram analisados dados fornecidos por músicos profissionais, alunos, professores e desistentes de cursos de performance musical que possuem deficiência visual.

A proposta de investigação direcionada aos processos desenvolvidos durante a performance musical de pessoas com deficiência visual permitiu que a pesquisa estivesse aberta a categorias de análise não previstas em seu início. Adotar tal postura permitiu a compreensão da performance musical da pessoa com deficiência visual diante da sua complexidade.

Destaca-se o fato de que, atualmente, no Brasil, não existe uma entidade que apresente informações acerca das pessoas com deficiência visual que cursam ou cursaram cursos livres, técnicos ou universitários de música, bem como professores de performance que atuam ou atuaram com este público. Ou seja, ainda predomina a informalidade e o relacionamento pessoal entre os interessados. Uma possível recomendação é a institucionalização de uma entidade capacitada a desenvolver um trabalho de pesquisa acerca destes grupos, por meio da criação de uma associação ou organização não governamental. Tal auxílio poderia ser efetuado, inclusive, nos meios acadêmicos, a partir da realização de debates ou incentivos às pesquisas. A criação de um site ou blog que pudesse condensar as informações obtidas também seria de grande valia para os músicos cegos e interessados neste campo de estudo.

Durante a categorização dos resultados obtidos a partir das entrevistas e questionários, ficou evidente a necessidade de apoio da família e dos professores durante a fase escolar, seja nas atividades cotidianas ou no início do estudo de um instrumento musical. A não aceitação familiar frente à deficiência visual também foi apontada como um fator determinante no que diz respeito à leitura de partituras ampliadas ou musicografia braille. Se os pais não conseguem aceitar que o filho apresenta um déficit visual, que dirá aceitar que ele necessita utilizar um livro ampliado ou em braille?

No que diz respeito à utilização da musicografia braille pelos músicos cegos, isso não é consenso. Prova disto é que pouco mais da metade dos alunos de performance, 65,22%, utiliza

a musicografia em seus estudos performáticos e 100% dos desistentes não utilizava a grafia. Dos professores que responderam ao questionário, 61% afirmou utilizar a grafia, ressaltando-se o fato de que alguns dos professores que defendem a utilização de partituras em braille pelos alunos cegos em suas aulas de performance nem sempre são conhecedores profundos da grafia. Fica evidente, portanto, a necessidade de que as escolas de música tenham núcleos direcionados à acessibilidade musical destes indivíduos, de modo a facilitar o acesso às partituras em braille para alunos cegos.

Neste mesmo sentido, músicos performers, professores e alunos defendem a utilização dos *softwares* de edição de partituras em braille para o caso de músicos cegos, que podem ser utilizados como ferramentas importantes para o desenvolvimento musical destes, permitindo o acesso às partituras de forma simples e direta. No entanto, vale mencionar que os *softwares* mais precisos com maiores recursos ainda apresentam custo elevado, podendo ser um fator limitante para grande parte dos interessados.

No que diz respeito à expressão tocar de ouvido, esta foi frequentemente mencionada pelos participantes da pesquisa, que, em alguns casos, afirmaram fazer pouca ou nenhuma utilização de partituras ampliadas ou em braille quando estudam uma nova peça musical. Apesar de não descartar a possibilidade de o músico com deficiência visual tocar seu instrumento de ouvido, o acesso à musicografia braille e às partituras ampliadas pode auxiliar na autonomia do músico cego, fazendo com que este possa ter acesso ao material expresso pelo compositor na obra musical.

A pessoa com deficiência visual que toca apenas de ouvido tende a limitar-se apenas à percepção auditiva e, para o caso do músico erudito, pode acabar deixando de lado a proposta original do compositor, realizando, portanto, uma espécie de ‘releitura’ do material expresso pelo compositor. A dificuldade do acesso das pessoas com deficiência visual às partituras ampliadas ou em braille também pode ser um fator limitante para que estes indivíduos consigam se profissionalizar na música, restringindo, por exemplo, seu acesso à uma faculdade de música, ou até mesmo aos grupos musicais que utilizam a notação musical regularmente.

Dessa forma, destacam-se as experiências mencionadas pelos performers cegos Vilson Zattera e Jorge Gonçalves, que defendem a utilização de partituras musicais em braille, de modo a permitir que o músico com deficiência visual tenha acesso ao material expresso na obra musical, ou, conforme menciona Jorge Gonçalves, permitir o acesso às ideias originais do compositor, da mesma forma que um músico que enxerga. Os músicos Marcelo Bratke e Hermeto Pascoal, por sua vez, não chegaram a utilizar a musicografia braille, mas corroboram

com a ideia de que ela pode auxiliar no desenvolvimento performático de músicos com deficiência visual. Vale ainda mencionar o número considerável de professores de performance questionados que também acreditam na necessidade de que os alunos cegos utilizem a musicografia braille como forma de trazer maior autonomia, visando à profissionalização musical destes indivíduos.

Após as questões expostas, torna-se imprescindível mencionar a importância do professor de instrumento/canto para a formação do músico performático. Este professor, além de ser um profundo conhecedor do instrumento, deve ser capaz de estimular a musicalidade do aluno, a fim de que ele consiga executar seu instrumento com excelência. Vale ainda mencionar a necessidade de que esta relação entre aluno e professor seja de profundo respeito e harmonia entre as partes.

Com relação às particularidades do ensino performático para pessoas com deficiência visual, alguns dos professores participantes – especialmente os professores de piano – apontam que este trabalho exige algumas adaptações específicas, por conta do déficit visual dos alunos, mencionando a necessidade de desenvolver dedilhados estratégicos, memória motora e espacial no instrumento. Em contrapartida, professores de canto acreditam que, para o caso do trabalho performático para o canto, não existem diferenças marcantes entre o aluno cego e o aluno que enxerga. Para estes casos, estes professores mencionam trabalhar a partir das sensações corporais do cantor, transmitindo as orientações sempre de forma oral, seja um aluno cego ou vidente.

A memória musical aparece como uma das habilidades primordiais para o músico com deficiência visual, exigindo estudo e dedicação, da mesma forma que as demais habilidades musicais. Neste sentido, justifica-se o mito de que pessoas com deficiência visual apresentam mais facilidade de memorização, uma vez que, por conta do déficit visual, necessitam desenvolver uma memória mais apurada para as atividades cotidianas, facilitando, de certa forma, a memorização das obras musicais.

Conforme apontam os dados coletados pelos questionários, há predomínio de alunos acima dos 36 anos de idade, sugerindo, portanto, que a profissionalização do músico com deficiência visual ocorra de forma tardia, se comparada aos músicos que enxergam. Tal constatação corrobora com os escritos de Lúcia Reily (2008), que aponta que a formação musical de pessoas com deficiência visual apresenta um início tardio com relação à população geral.

A referida autora destaca que, dentre os motivos para este estudo tardio, encontram-se: a valorização da propensão inata do cego para a música (a crença de que por conta desta propensão inata não precise estudar para se profissionalizar); o despreparo e a falta de capacitação para os professores de música; e condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte das famílias de pessoas cegas (REILY, 2008). Os motivos para este estudo tardio foram encontrados nas falas dos entrevistados e questionados, fortalecendo o argumento de que ainda é preciso muito trabalho para conscientizar que músicos com deficiência visual não possuem um dom divino, mas precisam estudar música a fim de se profissionalizar, assim como qualquer pessoa.

Dessa forma, é necessário divulgar o trabalho desenvolvido por professores de música que, com empenho e dedicação, conseguem trabalhar a performance musical de alunos com deficiência visual da mesma forma que o aluno que enxerga. Torna-se imprescindível, portanto, ao professor de música, conhecer algumas das ferramentas pedagógicas destinadas ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, de modo a atender de maneira satisfatória todos os alunos.

No que diz respeito às condições econômicas desfavoráveis, é louvável o trabalho desenvolvido por projetos sociais direcionados à inclusão por meio da educação musical de crianças e jovens; assim como o trabalho desenvolvido de forma gratuita por escolas de música de referência, buscando o desenvolvimento da performance musical de pessoas com deficiência visual, com vistas à profissionalização musical. A título de exemplo, temos os trabalhos desenvolvidos no Estado de São Paulo, pelo Conservatório Dramático e Musical ‘Dr. Carlos de Campos’, de Tatuí e pela Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp). Ambas são escolas de excelência no que diz respeito à profissionalização de músicos e dispõem do curso de musicografia braille, com o qual buscam integrar as atividades desenvolvidas durante as aulas de performance musical com as necessidades pedagógicas dos alunos que apresentam a deficiência visual.

Não houve a intenção de que os dados apresentados nesta tese de doutorado fossem generalizados, embora considere-se que reflexões acerca da temática possam ser exploradas em pesquisas futuras com a finalidade de obter outros dados que expressem como ocorre a performance musical da pessoa com deficiência visual. Neste sentido, defende-se a necessidade de novas pesquisas abordando aspectos relacionados à performance musical destes indivíduos, de forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento musical, visando à profissionalização.

Por fim, espera-se que as reflexões desenvolvidas por esta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, possibilitando um olhar interdisciplinar para o ensino da performance, ultrapassando os julgamentos acerca das pessoas com deficiência visual previamente estabelecidos, permitindo a busca e a implementação de estratégias que, colocadas em diálogo, poderão contribuir para a performance musical destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA NETO, D. **Aprendizagens em percepção musical**: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ALONSO, L. G. Educação musical e deficiência visual. *In*: LOURO, V. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.
- ANDRADE, A. L.; LÖHR JÚNIOR, A. A plasticidade neural e suas implicações no processo de memória e aprendizagem. **RUBS**, 1 (3), 2005, p. 12-16.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: a proposed system and its control processes. *In*: SPENCE, K. W.; SPENCE, T. J. (eds.). **The psychology of learning and motivation**: advances in research and theory. New York: Academic, v. 2, p. 89-195, 1968.
- BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. *In*: MARTINELLE, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. Série Núcleo de Pesquisa 1, NEPI/PUC-SP. São Paulo: Veras, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (ed. revista e ampliada). Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIANCO, R.; NOVENBRE, G.; KELLER, P. E.; VILLRINGER, A.; SAMMLER, D. Musical genre-dependent behavioural and EEG signatures of action planning: a comparison between classical and jazz pianists. **NeuroImage**. n. 169, p. 383-394, 2018.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Ed. comemorativa 20 anos. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allynand Bacon, 1982.
- BONILHA, F.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. E. Modelos computacionais para a musicografia braille. *In*: XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, p. 452-460, 2016.
- BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som**: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- 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, Campinas, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_ods.shtm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Questionário da amostra: Censo demográfico 2010.** Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRAZ, A. L. N. Memória: tipos de atributos. In: LIMA, S. R. A. (org.). **Memória, performance e aprendizado musical: um processo interligado.** Jundiaí: Paco, 2013.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

CALADO, C. Hermeto Pascoal. In: NESTROVSKI, A. (org.). **Música popular brasileira hoje.** São Paulo: Publifolha, 2002.

CHAILLEY, M. T. Viola technique. **Journal of the American Viola Society.** V. 6, n. 3, p. 19-25, 1990.

COSTA, G. M. **Um olhar musical: minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais.** Belo Horizonte: Ed. do autor, 2009.

CUCCHI, K. D. **Software Musibaille: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego.** 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FEICHAS, H. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education.** 2006. 258 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FUSTINONI, O. **El cerebro y la música: emoción, creación e interpretación.** Buenos Aires: El Ateneo, 2017.

GIESTEIRA, A. C.; GODALL, P.; ZATTERA, V. La enseñanza de la musicografía braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 23, n. 34, p. 138-151, jan-jun./2015.

GIL, M. **Deficiência visual.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação à Distância, 2000.

GOLDSTEIN, D. Learning and teaching braille music: resources, explanations, and pointers for student and teacher. **National Resource Center for Blind Musicians.** 1994. Disponível

em: http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old_learning_teaching.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

HARGREAVES, D. J. **The developmental psychology of music**. New York: Cambridge University Press, 2001.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2011.

JANELA da alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Produção de João Jardim. Documentário com elenco: Hermeto Pascoal, José Saramago, Antonio Cícero, Wim Wenders, Eugen Bavcar, Marieta Severo, Oliver Sacks, Manoel de Barros, Agnès Varda *et al.* Roteiro: João Jardim. [S. l.]: MK2, 2001. (73 min.), son., color.

KENNY, B. J.; GELLRICH, M. Improvisation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Eds.). **The science & psychology of music performance**: creative strategies for teaching and learning. New York: Oxford University Press, 2002.

KUJALA, T.; LEHTOKOSKI, A.; ALHO, K.; KEKONIB, J.; NÄÄTÄNEN, R. Faster reaction times in the blind than sighted during bimodal divided attention. **Acta psychologica**, n. 96, p. 75-82, 1997.

KUJALA, T.; ALHO, K.; HÄMÄLÄINEN, H.; REINIKAINEN, K.; SALONEN, O.; STANDERTSKJÖLD-NORDENSTAM, C. J.; NÄÄTÄNEN, R. Auditory and somatosensory event-related brain potentials in early blind humans. **Experimental Brain Research**. n. 104, p. 519-526, 1995.

KUJALA, T.; ALHO, K.; PAAVILAINEN, P.; SUMMALA, H.; NÄÄTÄNEN, R. Neural plasticity in processing of sound locations by the early blind: an event-related potential study. **Electroencephalogr and clinical neurophysiology**, n. 84, p. 469-472, 1992.

LEAL, D. **Compensação e cegueira**: um estudo historiográfico. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LEÃO, E. Aprendizagem e memória: implicações para a educação musical. In: LIMA, S. R. A. (org.). **Memória, performance e aprendizado musical**: um processo interligado. Jundiaí: Paco, 2013.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

LEVITIN, D. **This is your brain on music**: the science of a human obsession. New York: Dutton, 2006.

LIMA, S. R. A.; APRO, F.; CARVALHO, M. Performance, prática e interpretação musical: significados e abrangências. In: LIMA, S. R. A. (org.). **Performance & interpretação musical**: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006.

LIMB, C. J.; BRAUN, A. R. Neural substrates of spontaneous musical performance: an fMRI study of jazz improvisation. **PLoS ONE**. 3(2), 27 fev. 2008.

LOPES, P. C. C.; SERFATY, C. A. **Aspectos biológicos da deficiência visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

LOURO, V. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTÍNEZ, J. A. C. **Tocar un instrumento: fundamentos del aprendizaje instrumental**. 3 ed. s.l.: Sis i set, 2014.

MARTÍNEZ, J. M. **Los ciegos en la historia**. Tomo I, II e III. Madrid: ONCE, 1991, 2000.

MASINI, E. A. F. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

MAUÁ, P. E. **Ensino de música para cegos sem braile: desafio ou loucura? – a eficácia do ensino de música para adultos com deficiência visual adquirida sem conhecimento de musicografia braile**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal, 2017.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 27 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Décima revisão (CID-10). Vol. 3. São Paulo: Edusp, 1999.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: na introduction to qualitative methods in health service research. **British Medical Journal**, n. 311, p. 42-45, 1995.

RAUSCHECKER, J. P. Cortical plasticity and music. In: New York Academy of Sciences, 2006, New York. **Anais...** New York: Academy of Sciences, p. 330-336, 2006.

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SANTOS NETO, J. Entrevista. In: QUEBRANDO tudo. Direção de Rodrigo Hinrichsen. Documentário com elenco: Hermeto Pascoal, Jovino Santo Neto *et al.* Constituinte de espaço qualificado e independente, 2004. (61 min.), son., color.

SCHLAUG, G.; JÄNCKE, L.; HUANG, Y.; STAIGER, J. F.; STEINMETZ, H. Increased corpus callosum size in musicians. **Neuropsychologia**. 33 (8), p. 1047-1055, ago. 1995.

SCHULKIN, J. **Reflections on the musical mind**: an evolutionary perspective. New Jersey: Princeton University Press, 2013.

SHIFRES, F. Introducción a la Educación auditiva. In: SHIFRES, F.; BURCET, M. I. (coord.). **Escuchar y pensar la música**: bases teóricas y metodológicas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013.

SIAULYS, M. O. C.; ORMELEZI, E. M.; BRIANT, M. E. **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Laramara, 2010.

SLOBODA, J. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOLCOFF, K. **Hacer memoria**: aportes de la neuropsicología al aprendizaje. Buenos Aires: Paidós, 2016.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods**. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://tutor.nmmu.ac.za/med/Articles/MixedMethods.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SPRINGER, S. P.; DEUTSCH, G. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. Tradução Thomaz Yoshiura. São Paulo: Summus, 1998.

SQUIRE, L.; KANDEL, R. **Memória**: da mente as moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAIT, M. Mecanismos complexos da memória separam o lembrar do esquecer. **Revista Comsciência** – Dossiê Memória, n. 52, mar. 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/memoria/marcia.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2018.

TALEB, A.; FARIA, M. A. R.; ÁVILA, M.; MELLO, P. A. A. **As condições de saúde ocular no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012.

TOMÉ, D. Entrevista. In: TUDISSAKI, S. E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Selo Cultura Acadêmica/Editora Unesp, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDISSAKI, S. E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Selo Cultura Acadêmica/Editora Unesp, 2015.

TUDISSAKI, S. E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS/Subcomitê de Musicografia Braille. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.

VIANNA, P. M. M.; RODRIGUES, M. R. C. **Psicologia do desenvolvimento e da linguagem do deficiente visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

ZAMACOIS i SOLER, J. **Temas de pedagogia musical**. Barcelona: Quiroga, 1973.

ZATTERA, V. Liminality and hybridism in the music of Hermeto Pascoal. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011, p. 638-643.

Bibliografia consultada

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: The psychology of optimal experience. New York: Harper Collins, 2008.

GIESTEIRA, A. C. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual**: elaboración y evaluación de un método de guitarra. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Didática da Música), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2013.

GONÇALVES, J. F. B. **Sensibilidade pianística e um piano sensível**: interdependências na performance da música de Chopin. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música), Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal, 2017.

GREEN, L. **How popular musicians learn**: a way ahead for music education. London: Ashgate, 2002.

GUERREIRO, R. M. M. **O processo ensino-aprendizagem do violino a crianças cegas**. 2014. 218 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino da Música), Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2014.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KLICKSTEIN, G. **The musician's way**: a guide to practice, performance, and wellness. New York: Oxford University Press, 2009.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. 3 ed. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RIZZOLATTI, G. The mirror neuron system and imitation. *In*: HURLEY, S.; CHATER, N.; (eds.). **Perspectives on imitation**: from neuroscience to social science. Vol. 1: Mechanisms of imitation and imitation in animals - Social Neuroscience. Cambridge: MIT Press, 2005.

RIZZOLATTI, G., CRAIGHERO, L. The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, 27, p. 169–192, 2004.

ROCHA, S. S. **Estratégias de ensino-aprendizagem da formação musical para alunos cegos e de baixa visão integrados no grupo-turma**. 2016. 92 f. Relatório final (Mestrado em Ensino de Música), Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu, Instituto Piaget, Universidade de Viseu, Viseu, Portugal, 2016.

SACKS, O. **O olhar da mente**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. 2 ed. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SHIFRES, F. La música como modelo teórico: problemas ontológicos y epistemológicos del giro musical en el estudio de los procesos psicológicos complejos (Conferência de abertura). In: LIMA, S. R. A.; TUDISSAKI, S. E.; CORREA, M. G. (orgs.). **1º Encontro Científico de Música e Interdisciplinaridade**: o híbrido no ensino e nas atividades artístico-musicais. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2015.

SHIFRES, F.; TOVAR, P. H. **El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos**: teoría e investigación. La Plata: GTeV, 2015.

SHIFRES, F. Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In: GRAU, O.; ORTEGA, F.; CELEDÓN, G.; OYARZÚN, E. (eds.). **La instancia de la música**: escritos del coloquio internacional *La música en sus variaciones prácticas y discursivas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014.

SHIFRES, F. Práctica y experiencia musical: reflexión vs. entrenamiento. In: BURCET, M. I.; JACQUIER, M. P. **Educación auditiva**: práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. 1ª parte. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2012.

SHIFRES, F. Los saberes y las experiencias previas en el contexto de la práctica: autonomía más que automatismo. In: BURCET, M. I. **Educación auditiva**: práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. 2ª parte. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2012.

SHIFRES, F. **Beyond cognitivism**: alternative perspectives of the communication of musical structure through performance. 2008. Tese (Doutorado em Educação), School of Education, Roehampton University/University of Surrey, Londres, Reino Unido, 2008.

SLOBODA, J. A. Music performance. In: DEUTSCH, D. (ed.). **The psychology of music**. San Diego: Academic Press, 1982.

TOMÉ, D. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia braille**: proposta de plataforma digital inclusiva. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais), Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2016.

TOMÉ, D. **Musicografia braille**: instrumento de inclusão. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2003.

TRINDADE, B. G. P. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. 2008. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TUDISSAKI, S. E. A performance musical da pessoa com deficiência visual sob o impacto das novas tecnologias. In: RAY, S. (org.). **Pesquisas e práticas interdisciplinares em ambientes musicais**. Goiânia: Vieira, 2015.

TUDISSAKI, S. E.; LIMA, S. R. A. A Musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais. In: VIII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, p. 949-960, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Preventing blindness in children**: Report of a WHO/IAPB scientific meeting. Hyderabad: WHO/PBL/00.77, 1999.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Global data on blindness. **Bulletin of the World Health Organization**, Genebra, v. 73, n. 1, p. 115-121, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Management of low vision in children. In: WHO CONSULTATION. **Anais...** Bangkok: 1993.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Programme for the prevention of blindness** – management of low vision in children: Report of a WHO Consultation. Bangkok: WHO/PBL/93.27, 1992.

ZATTERA, V. **Liminality and hybridism in the music of Hermeto Pascoal**. ProQuest, UMI Dissertation Publishing, 2011.

Legislação consultada

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o código de contrações e abreviaturas braille. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 4 dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jul. 1973. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial, a Comissão Brasileira do Braille. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 fev. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 7 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2006.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

Entrevistas

BRATKE, M. [Entrevista cedida a] Shirlei Escobar Tudissaki para a presente tese. São Paulo, fev. 2016.

GONÇALVES, J. [Entrevista cedida a] Shirlei Escobar Tudissaki para a presente tese. Coimbra, nov. 2017.

PASCOAL, H. [Entrevista cedida a] Shirlei Escobar Tudissaki para a presente tese. São Paulo, abr. 2017.

SHIFRES, F. [Entrevista cedida a] Shirlei Escobar Tudissaki para a presente tese. Buenos Aires, jul. 2016.

ZATTERA, V. [Entrevista cedida a] Shirlei Escobar Tudissaki para a presente tese. Campinas, jan. 2018.

APÊNDICE A – Entrevista com Marcelo Bratke

Entrevista concedida pelo pianista Marcelo Bratke no dia 4 de fevereiro de 2016, via Skype

Marcelo Bratke nasceu com catarata congênita e ambliopia e até os 44 anos de idade possuía 7% de visão no olho esquerdo e 2% no olho direito. Após cirurgia realizada nos Estados Unidos, aos 44 anos de idade, o pianista passou a enxergar 100% no olho esquerdo e 10% no direito.

Shirlei Escobar Tudissaki – *Marcelo Bratke, você é conhecido como um brilhante pianista, um dos mais importantes de nosso país na atualidade. No entanto, você tem uma história de vida bem interessante. Como você lidava com a questão da deficiência visual em suas atividades na fase escolar, quando criança?*

Marcelo Bratke – Eu lidava de uma maneira indireta. Não tinha cura o meu problema, não se podia fazer uma operação naquela época – e os meus pais negavam um pouco o problema. Para eles era doloroso e não queriam muito tocar neste assunto.

Eles me diziam que eu enxergava ‘mal’ de um olho e ‘bem’ do outro. Então, eu achava que enxergar ‘bem do outro’ era bom. Como eu não tinha nenhum parâmetro do que era enxergar, eu não percebia nada. Só que eu ia, muito aos poucos, notando que o mundo não era feito para mim: Por exemplo, eu era obrigado a me sentar na primeira fila da classe, mas não enxergava a lousa nem na primeira fileira. E eu percebia que este problema tocava os meus pais, mas eles não queriam que se falasse a respeito disso. Então, eu não tinha coragem de falar para o meu pai ou para a minha mãe: ‘Olha, eu sento na primeira fileira, mas eu não enxergo o que está na lousa’. E assim, eles achavam que, porque eu me sentava na primeira fileira, eu enxergava o que estava na lousa. Mas eu não enxergava!

Então, eu fingia que enxergava, mesmo para a professora e para os outros alunos. Eu ouvia o que o professor falava e tentava decorar. Só para citar um exemplo: eu tinha aula de inglês no *Mackenzie* e a professora fazia com que os alunos lessem um parágrafo de cada vez. Eu contava que tinham cinco ou seis alunos do meu lado esquerdo – ela sempre começava por ali. Então, eu seria o sétimo. Contava quantos parágrafos tinham, olhando bem de perto, lia o meu parágrafo bem lentamente e decorava este parágrafo. Eu lia, por exemplo: ‘*It’s a fine day today, there’s a cloud in the sky, but the sun is shining*’³⁴. E, quando chegava a minha vez, eu

lia com o livro bem na minha frente, longe dos olhos, como se estivesse fazendo um discurso. Mas, um dia, o aluno do meu lado leu dois parágrafos. Tinha um parágrafo pequeno, que era o que eu tinha decorado, mas ele leu dois, não leu um só! Então, o meu parágrafo, eu já não sabia mais, pois era o próximo parágrafo. Aí, eu tentei ler, mas não consegui. Foi o maior vexame!

Minha vida era cheia destas coisas: eu sempre era o último a ser escolhido no time de futebol. E me apelidavam de ceguinho, japonês, de fogo cruzado – porque eu era estrábico. E eu me incomodava com isso, porque o pessoal pegava pesado. Mas eu ia me virando, fingindo que enxergava mais ou menos. E vivia pedindo favores para as pessoas, por exemplo: ‘Dá para você dar uma lida neste negócio aqui, que está com a letra bem pequena e eu não enxergo?’. Eu ia no banco e dizia: ‘Dá para você preencher esta ficha aqui para mim porque eu não enxergo?’. Para quem eu não conhecia, eu falava que não enxergava para pedir favores, mas quem eu conhecia, eu fingia que enxergava bem, porque tinha vergonha de enxergar mal.

S. E. T. – *Você chegou a ir a alguma instituição especializada?*

M. B. – Não, mas meus pais me colocaram em uma escola bem pequena. Eu saí do *Santo Américo* e fui para uma escola chamada externato *Veredas*, que era uma escola tão pequena, tão nova, que só tinha eu e mais outro aluno no segundo ano do primário. E este aluno morreu no meio do ano! Aí, eu fiquei sozinho! Literalmente, eu fui para a frente da lousa, à cinco centímetros de distância. E minha professora da época, a Tia Lalá, me alfabetizou. No outro ano a escola começou a crescer e entraram mais alunos, cerca de 12 crianças, mas a sala era bem pequena, então, quando eu ficava perto da lousa, era tão perto da lousa, que dava para enxergar alguma coisa.

Nesta época eu não podia utilizar óculos, porque eu tinha catarata congênita e ambliopia, que é uma atrofia no nervo óptico. A catarata congênita ocorre no cristalino, se enxerga tudo ‘embaçado’ – a luz ‘entra’ de uma outra maneira nos olhos. Então, não adiantava usar óculos, pois o problema estava ‘dentro’ do olho.

S. E. T. – *Nesta época, você já tocava algum instrumento musical ou desenvolvia outra atividade artística?*

M. B. – Eu adorava desenhar: desenhava com o olho muito perto do papel e desenhava muito bem. Existem pontos microscópicos no cristalino da catarata: a luz entra no olho e encontra estes ‘grãos’, ou seja, não vai direto para a retina. Então, dependendo da maneira com que fecha

os teus olhos, você controla um pouco esta luz entrando. Eu fazia uma careta, fechava um olho e abria o outro, tentando enxergar o máximo possível.

Mas minha vida foi bastante difícil até eu ser operado, aos 44 anos. Claro, que com 44 anos aparece outro problema que é o da ‘vista cansada’. Então, antes da cirurgia, eu andava na rua e batia a cabeça em um poste, era ‘atropelado’ por uma bicicleta – porque eu ouvia os carros chegando, mas a bicicleta é silenciosa...

Na verdade, passei boa parte da minha vida fingindo que não enxergava mal. E eu ficava muito ofendido quando falavam que eu não enxergava bem. E, naquela época, era muito difícil eu falar isso que estou falando para você. Eu só comecei a falar do meu problema depois da operação. A partir de então, eu comecei a falar com uma escritora inglesa que fez uma série de entrevistas comigo com a intenção de escrever um livro.

Eu tive contato com a música pela primeira vez aos 13, 14 anos. Eu comecei a tocar piano, não lia partitura e tocava tudo de ouvido. Eu tive uma professora muito boa, que percebeu que se me forçasse a ler partitura eu iria desistir do instrumento, pois iria ser muito difícil para mim. Ela me ajudou nesta coisa de ouvir, tirar de ouvido e memorizar. Por conta dessa deficiência eu desenvolvi uma memória muito forte e rápida, que foi uma espécie de compensação por conta do problema de visão.

No piano, eu me desenvolvi rapidamente. Profissionalmente, eu comecei tocando muito cedo: com apenas 11 meses de estudo eu estreei na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a Osesp. Depois disso, eu comecei a me achar o máximo! Eu pensava: ‘Agora eu vou estourar!’. Eu fiquei super popular na escola, as meninas começaram a prestar atenção em mim, achar que eu era legal. Eu comecei a usar a música para me aproximar mais das pessoas.

S. E. T. – *Por que você escolheu o piano e não outro instrumento musical? O que o motivou a esta escolha?*

M. B. – A única coisa que eu queria tocar nesta época era a *Marcha fúnebre*, porque eu adorava filmes de terror. Tinha uma sessão chamada *Sessão Mistério*, na *Rede Globo*, aos sábados, às 11h da noite. Eram filmes com Bela Lugosi, Vincent Price. Eu adorava sentir medo.

Quando meus pais saíam, eu e minhas irmãs menores assistíamos estes filmes, que eram proibidos em casa. Eu adorava assustá-las, mas também sentia medo. Era uma grande emoção! E sempre tocava a *Marcha fúnebre* no enterro das pessoas que eram mordidas pelos vampiros. Então, eu queria tocar a *Marcha fúnebre*! Eu falei para a minha professora, que se chamava Zélia Deri: ‘Eu quero tocar a *Marcha fúnebre*!’.

S. E. T. – *Mas a primeira música que você tocou foi o Prelúdio n. 4 de Chopin?*

M. B. – Quando os meus pais se separaram, eu fui visitar meu pai em um final de semana e ele estava tocando essa música. Eu não sabia que ele tocava piano, mas havia estudado quando jovem. Neste dia, ele estava tocando o *Prelúdio n. 4* de Chopin e estava muito triste. Para mim, aquilo foi tão bonito, que eu comecei a tentar tocar logo em seguida, pedindo para ele colocar a minha mão em cima das teclas.

Pouco tempo depois, meu pai chamou a professora Zélia Deri para me ouvir tocar o *Prelúdio* de Chopin. Ela achou que eu ia virar pianista, dizendo que eu ia me tornar profissional. E em dez meses de aulas, eu toquei a *Marcha fúnebre* de Chopin. Após três ou quatro meses, a minha professora me chamou para fazer a audição de fim de ano que ela fazia com os alunos dela. Quem fechava a audição era o aluno mais brilhante, e ela me colocou para fechar a audição, pois disse que queria mostrar um grande talento. E eu fiquei muito nervoso: meu coração batia tão forte, que eu estava sentado na cadeira antes de entrar e me lembro do meu pé balançar com as batidas do meu coração. Mas eu toquei perfeito, sem errar uma nota!

Depois disso, eu ouvi o João Carlos Martins tocar um *Concerto de Bach* e tirei o primeiro movimento de ouvido, com a Zélia.

S. E. T. – *E como foi o contato com o Maestro Eleazar de Carvalho, ao tocar com a Osesp?*

M. B. – Um dia, eu e um amigo estávamos em uma festa, e ele viu o Eleazar de Carvalho. Tinha um piano do lado e ele falou: ‘Senta e toca aquela música do Bach!’.

Eu toquei e o Eleazar se aproximou e disse: ‘Volte, comece de novo o primeiro movimento’. Quando eu terminei ele disse: ‘Você vai estrear com a Osesp no dia 9 de setembro’. Eu disse que estava ótimo e aceitei o convite.

Quando eu fui ensaiar, toquei o primeiro movimento e o Maestro pediu para irmos para o segundo. Eu disse: ‘Eleazar – eu nem chamava ele de Maestro! – eu só sei o primeiro movimento! Eu não sei o segundo nem o terceiro!’.

Então, ele desmarcou a data, marcou para um mês depois, para eu aprender o segundo e o terceiro movimento.

Eu aprendi o segundo e o terceiro movimento, e toquei com o Eleazar regendo a orquestra. Eu lembro que não queria entrar, pois o teatro estava cheio. Então, eu pedi mais um minutinho para tomar mais um copo de água com açúcar. O Eleazar ficou irritado e entrou no palco sozinho! Se eu não entrasse, ele ia ficar sozinho no palco! Então, eu entrei! E me lembro

do nervosismo que eu passei neste dia! Foi o pior dia da minha vida! Estava a *TV Cultura* filmando, e havia todos aqueles holofotes em cima de mim.

S. E. T. – *Em qual ano isso ocorreu?*

M. B. – Foi em 1975. Eu toquei o *Concerto em Ré menor* de Bach e obtive três críticas nos jornais e ganhei o prêmio de pianista *Revelação do ano*, pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). Aí, eu realmente achei que tinha de me tornar um pianista internacional!

Mas, só para você ter uma ideia, o meu segundo concerto foi no *Lar dos Velhinhos Desamparados de Embu Guaçu* – eram uns 30 velhinhos. Não era tão glamouroso quanto a Osesp, mas nesta época fiz outros concertos importantes, como com a Orquestra Sinfônica Brasileira e outros menores, no interior do Estado de São Paulo.

Em toda a minha vida eu lia muito mal a partitura, mesmo quando fui estudar em Nova York. Os professores tentaram desenvolver uma técnica para eu ler partitura que me ajudou bastante, mesmo assim, nunca tive uma boa leitura à primeira vista. Aprender a teoria musical foi bastante complicado, eu nunca aprendi direito harmonia, contraponto. Sempre fui péssimo nisso, porque era muito difícil eu ler as notas.

S. E. T. – *De que forma você estudava, por exemplo, harmonia e contraponto, enquanto estudou na Juilliard?*

M. B. – O braille era uma questão proibitiva para mim, porque significava ser cego. Então, eu nem cogitava isso, e continuava fingindo que enxergava. Na aula de harmonia, eu sentava do lado da Aída, que era uma ótima pianista e depois se casou com o Fábio Mechetti, regente da Filarmônica de Minas Gerais. Ela era minha amiga e sempre me ajudava, dizendo quais eram as notas para eu poder escrever.

Quando eu tinha 21 anos voltei para o Brasil, depois de ter dado um recital em Salzburg. E quis estudar com o Hans-Joachim Koellreutter, que era ótimo e se tornou meu professor de harmonia e teoria particular. Eu sentava em uma mesa com ele e conseguia enxergar facilmente o caderno.

S. E. T. – *E depois da cirurgia, como ficou essa relação com a partitura?*

M. B. – Depois da operação eu enxergo 100% no olho esquerdo e 10% no direito. Enxergo bem as partituras, mas ainda existe uma ambliopia nos meus dois olhos, por isso meu ‘olho bom’ não é rápido. Quando eu pulo de uma linha para a outra, o meu olho vai para a terceira linha,

não vai para a segunda. Quer dizer que, apesar de enxergar muito bem com esse olho, ele não é rápido. Então, até hoje, eu não tenho uma leitura muito boa.

Só para te explicar qual a sensação da ambliopia: se você colocar um livro na sua frente, você consegue ler. Se você coloca um livro ao lado da sua cabeça e continua olhando para frente, você não consegue ler este livro de lado, olhando para frente, não é? Porque ele fica na periferia na sua visão. A ambliopia, quando ela é severa, como no meu olho direito, é como se eu tivesse esta qualidade periférica no centro da minha visão. Então, eu enxergo com o olho inteiro com a mesma qualidade que você enxerga nos ‘lados do seu olho’. Eu não tenho aquele centro no qual você ‘captura’ a imagem. Eu não ‘capturo’ a imagem. Com o meu olho direito, enxergo todas as cores, não é embaçado, mas eu não consigo ler uma revista. Eu não consigo capturar muito bem as imagens.

S. E. T. – *Então, esta é uma dificuldade que permaneceu, apesar da cirurgia?*

M. B. – Sim, porque é uma atrofia na comunicação entre o olho e o cérebro. Com o olho esquerdo, eu enxergo, mas é um olho um pouco mais bobinho do que o de uma pessoa com visão normal.

Por isso, eu me canso muito quando leio um livro. Eu não tenho o costume de ler, porque eu tenho um olho que vê tudo, mas demora para perceber as coisas. É como ganhar um avião, mas ainda não ter o brevê.

S. E. T. – *E, falando agora um pouco dos seus mestres, você cita com frequência a sua primeira professora de piano, Zélia Deri, e o próprio Hans-Joachim Koellreutter. Você acredita que a relação desenvolvida entre o professor e aluno é importante para o desenvolvimento musical de uma pessoa?*

M. B. – É muito importante! Eu tive um professor de piano português chamado Sérgio Varella Cid. Quando ele veio para o Brasil já havia tocado na Filarmônica de Londres e na Filarmônica de Viena, considerado pelo próprio Rubinstein seu herdeiro. Me deu aulas durante quatro anos e eu fui o seu único aluno. Ele ia a todos os meus concertos, ficava comigo atrás do palco para me dar força, me repassava os truques e macetes de pianistas. Enfim, era um ótimo professor. Eu me lembro que ele me acompanhou no *Concerto de Kachaturian*, no *Teatro Cultura Artística*, com a Osesp e o Fábio Mechetti regendo. Foi um sucesso, voltei ao palco 13 vezes até dar o primeiro bis.

Mas veja que trágico: ele morreu assassinado! Então, um dia ele ia me dar aula e nunca mais apareceu! Depois de alguns anos, falaram que ele tinha sido preso ou assassinado. Teve um livro de um escritor português, chamado *Balada para Sérgio Varella Cid*³⁵ e há também um texto escrito pelo Hosmany Ramos, chamado *Eu não matei Sérgio Varella Cid*³⁶, que fala um pouco desta história. Uma tragédia, porque era um excelente professor e um grande pianista, celebrado em toda a Europa, mas tinha essa vida ‘dupla’. Eu o respeitava muitíssimo, foi meu herói na época. Isso me marcou profundamente, porque eu só tenho boas lembranças e gratidão por tudo que ele me ensinou.

S. E. T. – *Você disse que os professores com o qual teve contato na Juilliard e Hans-Joachim Koellreutter lhe auxiliaram neste contato mais íntimo com a partitura musical. Você acredita que este contato o auxiliou em seu desenvolvimento enquanto músico?*

M. B. – Para te responder a esta pergunta, eu vou falar a respeito de um projeto que eu estou desenvolvendo agora. Eu dirijo a *Camerata Brasil*, que é uma orquestra de jovens com vistas à profissionalização. Estes músicos entram para a *Camerata Brasil* com 16 anos, apresentando uma lacuna muito grande: alguns não sabem ler partitura direito, outros, nunca tiveram o aprendizado teórico. E eu ensino a eles da maneira com a qual eu aprendi a tocar piano: de uma maneira muito espontânea, ligada ao que a música representa, mais do que as questões teóricas. Não sei ensinar música da maneira tradicional porque eu mesmo não tive essa iniciação.

Eu tenho uma parceria com a FAMES, porque a sede da *Camerata Brasil* é lá. A minha função é colocá-los na faculdade e ensinar as questões performáticas assim como o Sérgio Varella Cid me ensinou. Eu ensino os macetes da profissão: como funciona uma turnê, como é a produção, como você tem de se comportar no palco, como é o caminho musical, quais são as possibilidades, como lidar com as ilusões que cercam uma carreira musical. Nós já fizemos mais de 300 concertos e já levei a *Camerata* para um concerto no *Carnegie Hall*, em Nova York – o *The New York Times* escreveu uma crítica de meia página sobre esta apresentação! Nós já fomos para o Japão, Inglaterra, Bósnia, Alemanha, para a Coreia do Sul, para o Brasil inteiro. É um projeto muito interessante!

Hoje estou tendo aulas com o Maestro Júlio Medaglia, porque quero me aprofundar mais nas questões da orquestração e composição. Quero ver uma partitura longe do piano, porque, para mim, o piano é uma linguagem muito fácil. Dizem que o piano ou é fácil, ou é impossível. Se eu começo a estudar orquestração ou regência no piano eu saio tocando. Então, eu quero ter esta visão que eu não tenho. Quero ter um contato maior com a grafia musical, quero me

familiarizar mais com esta questão. Eu já estudei regência com o Koellreutter, mas quero tirar o piano da minha frente e fazer música sem esta ‘muleta’. Estou com 55 anos e com isso eu pretendo preencher vários espaços vazios que eu tenho!

S. E. T. – *Esta é uma questão realmente interessante: você, um músico com uma carreira consolidada, quer continuar estudando!*

M. B. – Música é assim. Mesmo no piano, que para mim é uma coisa mais fácil, a cada semana eu descubro uma nova técnica, um novo estudo. A gente nunca para de aprender, se pararmos, tem alguma coisa errada e se você achar que já sabe tudo, é melhor parar de fazer, porque aí fica tudo muito chato.

S. E. T. – *E com relação à sua memória extraordinária, tem algo a mencionar?*

M. B. – Quando eu não enxergava bem, eu imaginava a música sem as notas. Imagine você estar ouvindo um rádio num quarto escuro. Aquele som fica na sua memória, aquelas vozes, aquela música. É como uma escultura que começa quando o primeiro som aparece e termina quando o último som desaparece. Esta escultura transforma-se em algo visível dentro do seu cérebro, com alturas, intensidades, cores. Assim é a minha memória musical. Para mim a memória é como uma escultura onde eu pego a primeira forma e vou seguindo na memória, caminhando para a direita. Começa do lado esquerdo e vai para o lado direito e termina no vazio.

S. E. T. – *E é dentro deste esquema que você decora, por exemplo, um concerto?*

M. B. – É dentro deste esquema que eu decoro um concerto, que eu decoro o que meu pai falou quando eu tinha doze anos quando nós fomos para a Universidade de São Paulo (USP), que eu lembro de sonhos que eu tive quando tinha dois anos de idade. É dentro deste esquema que eu vou para uma cidade e, não sei por que, mas tenho uma visão arquitetônica das coisas. Eu volto para um Innsbruck, na Áustria, que foi um lugar onde fui quando tinha 23, 24 anos, e me lembro de tudo, embora não enxergasse bem. Se me colocarem lá, eu sei onde fica cada uma das coisas. Eu consigo até mesmo desenhar, lembrando-me daquela época. É uma memória que eu não sei explicar.

Eu vejo que as pessoas ouvem uma música e pensam na grafia musical. Várias vezes eu comprei as *Sonatas* de Alban Berg porque eu perdia as partituras. Eu já gravei as *Sonatas* de Alban Berg duas vezes, mas se você colocar a partitura na segunda página e perguntar ‘Que

música é esta?’, eu não vou saber responder, a não ser que eu olhe muito bem para ela, toque um trecho no piano. Só então eu vou saber que é a Sonata de Alban Berg. Mas, até hoje, eu toco a *Sonata* de Alban Berg decor, sem precisar reler a partitura, mesmo que eu não a tenha tocado há mais de oito anos.

No que diz respeito à regência, é bem interessante! Porque eu reajo a *Camerata Brasil* de maneira espontânea, com a cabeça ou com os braços. Agora, eu quero reger obras maiores, por isso estou fazendo um estudo – meio tardio – das obras tradicionais com o Júlio Medaglia. É um pouco o caminho contrário de outros regentes. Mas, pensando bem, o piano também foi o caminho contrário. Eu nunca estudei técnica pianística, nunca estudei Czerny, nunca estudei escalas, e a minha mão direita entra na parte cega da minha visão, porque o meu olho direito é comprometido. Eu enxergo bem a mão esquerda, a direita, eu tive de desenvolver algo de andar bem rápido com a mão direita, sentir o teclado, chegar na posição zero do teclado e tocar de baixo para cima, para não correr nenhum risco. Então, eu toco tudo bem perto do piano, não tenho aquela técnica da Magda Tagliaferro, para cima, porque eu não enxergo bem.

Mas mesmo agora, eu vou tocar a *Burlesque*, de Richard Strauss, e no momento em que você está tocando, que você tem de voar com a mão direita lá para os agudos, e a mão esquerda, no meio deste voo, está voando para os graves, você tem que se virar com o que você tem – com o lado meio cego que eu tenho. Então, eu tive de desenvolver uma técnica própria para resolver estes problemas. E eu nunca consegui estudar escalas, arpejos, porque para mim era muito chato ler as escalas. Mas o Sérgio Varella Cid me passou dicas, dedilhados de pianistas maravilhosos que me ajudaram muito.

S. E. T. – *Você citou o trabalho desenvolvido com a Camerata Brasil, mas eu gostaria de saber um pouco mais. Existem jovens com deficiência visual na Camerata?*

M. B. – As deficiências encontradas nos alunos da *Camerata Brasil* não são visuais, são outras. Por exemplo, havia uma percussionista que a mãe era descascadora de caranguejo; o outro percussionista, tinha os irmãos presos e vinha do *Morro do Alecrim*, em Vitória. Era uma deficiência cultural muito grande. Nas primeiras etapas deste trabalho, eu queria fazer um projeto sobre Villa-Lobos e me lembro de ter reunido os músicos e ter dito: ‘Nós vamos desenvolver um projeto sobre Villa-Lobos, que foi um grande compositor brasileiro que todos vocês conhecem e que, como todos sabem, eu fui muito influenciado por ele’. Aí, eu olhei para eles, e percebi que eles não estavam entendendo o que eu estava falando! Então eu perguntei se

eles conheciam Villa-Lobos e eles não conheciam. Perguntei então se eles conheciam Tom Jobim e só três deles conheciam este músico.

Depois deste trabalho inicial, fizemos muito concertos sobre Villa-Lobos – na verdade, era uma releitura de Villa-Lobos, como se a cultura popular que o Villa-Lobos se inspirou voltasse a se encontrar com o próprio Villa-Lobos. Então, os alunos começaram a observar os ritmos que influenciaram Villa-Lobos e a se encontrar com a música dele.

Foi esta a maneira que eu encontrei para estes meninos se interessarem por esta história, sentirem um pouco da realidade deles, dos batuques, do congo do Espírito Santo, porque isso era uma coisa que eles estavam familiarizados. Então, através destas raízes, fizemos este trabalho de Villa-Lobos como uma releitura e que serviu de trampolim para profissionalizar estes meninos. Só para você ter uma ideia: o meu flautista está fazendo pós-graduação em flauta em Porto Alegre!

Tem um vídeo disponível na internet do *Projeto Villa-Lobos Worldwide*³⁷ – é um vídeo que mostra exatamente de onde vem este aprendizado, como é que a gente fez a Camerata se transformar numa espécie de família. Os meninos viajavam, jantavam e almoçavam comigo. Eles tinham de telefonar para o cara da van apanhá-los, tinham de falar com o rapaz da luz – era todo mundo produzindo. Dessa maneira eles saíram deste projeto não somente tocando bem, mas sabendo como é que você tem de se virar enquanto músico. No começo, quando eles se viram em frente a uma turnê de 20 concertos, tocando na Sala São Paulo, no *Teatro Municipal* do Rio de Janeiro, eles ficaram um pouco malucos. Eles pensavam que iam entrar no camarim e ser como o Roberto Carlos: que iam ter um banquete esperando por eles, mas não era nada disso! A vida do músico é muito mais difícil! *[risos]*.

Eles tiveram de aprender tudo isso. Nesta bagunça toda o aprendizado foi muito prático, um verdadeiro estágio. Eu comecei a explicar como deveria ser o ataque da flauta, como o *pizzicato* do violino tinha de entrar no ataque do meu ataque de mão, como o *pizzicato* do violino com a flauta e a clarineta tinha de soar como um arpejo na orquestra. Eu também fui inventando técnicas – não muito ortodoxas – mas que traziam o resultado musical que eu queria.

Eles viraram meus alunos, mas eles também me ensinaram a tocar cuíca, que eu não sabia e hoje eu batuco muito bem *[risos]*. Na música você pode ir multiplicando os seus conhecimentos, mas para mim esse aprendizado nunca foi ortodoxo. Eu me lembro que nos ensaios da camerata eu cantava determinada frase musical e eles me perguntavam: ‘Mas qual o número do compasso?’, e eu respondia ‘não sei o número do compasso’. Porque para mim, compasso não tem número.

Então, eles também começaram a seguir de ouvido e a desenvolver uma memória auditiva. Nos ensaios tudo tinha de ser executado sempre da mesma maneira. O ataque do *pizzicato* forte tinha de ter aquela qualidade e eles tinham que lembrar disso. Nós ensaiávamos e de repente eu dizia: ‘Fechem a partitura agora, todo mundo de cor’ – e eles tinham de saber tudo de cor! Foi muito interessante, porque eles eram muito ligados à grafia musical. Se tirasse a partitura deles, eles não sabiam mais nada. Eu acho que essa prática os ajudou a desenvolver a memória e a lembrar depois de alguns anos como aquela música soava.

Foram ensaios didáticos, todos tocando juntos com o intuito de fazer algo que será repetido em muitos concertos. Não era uma coisa para ser ‘colada com saliva’, era para ser ‘colada com cola’; pois tinha de dar certo para eles tocarem muito bem e enfrentarem plateias como a de Londres. Fizemos um especial para a *BBC* de Londres, então este pessoal tinha de estar tocando muito bem!

S. E. T. – *Além deste projeto, você chegou a trabalhar com alguém com deficiência visual?*

M. B. – Não, nunca trabalhei. Mas na FAMES eu tive alguns encontros – espécie de *workshops* – com uma pianista cega. Ela já tocava e eu tinha de ensinar técnica para ela. Eu colocava sua mão em cima do teclado. Eu a ajudei com a parte da técnica pianística com o teclado, para ela desenvolver aquela questão tátil que eu desenvolvi sozinho, e acho que isso a ajudou a se desenvolver bastante.

S. E. T. – *Você acredita que estimulação tátil e a musicografia braille podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem musical destes indivíduos?*

M. B. – Claro, sem dúvida! Eu tive um choque quando eu fiz um programa para a *BBC* de Londres. Era o programa *In Touch*, com o Peter White, que é um cego, da Rádio 4 da *BBC* de Londres (*BBC 4*). E ele foi fazer uma entrevista comigo e me mostrou o sistema braille: ele lia o texto que ia falar em braille – e era uma coisa muito, muito rápida. Eu não acreditei! E me arrependi de não ter utilizado o braille na minha vida. Porque eu sempre utilizei o tato! Eu, por exemplo, nunca olhei para o teclado de um telefone, mesmo quando era disco, que você discava. Eu ia lá e procurava os três primeiros buracos e discava. Entrava no elevador, não enxergava os botões do elevador, utilizava o tato. Mas eu não aprendi o sistema braille, infelizmente.

Em um dos aniversários deste programa, foram convidadas várias pessoas cegas ou com deficiência visual grave, e o meu caso, que é um caso feliz, porque tive deficiência visual durante a vida inteira e recuperei a visão aos 44 anos. Neste programa, havia um escritor que ia

falar sobre sua obra, uma cantora, totalmente cega, que ficou muito popular na Inglaterra, que ia cantar com seu marido, que também era cego, tocando piano. Na plateia de 600 pessoas haviam cegos acompanhados de seus cachorros. Na hora que fui tocar o *Polichinello* do Villa-Lobos todos os cachorros começaram a latir! Foi muito engraçado! *[risos]*. Neste mesmo dia, algo bem interessante aconteceu no camarim, onde eu estava conversando com uma menina cega que era uma grande cantora. Até que ela disse: ‘Agora eu tenho de me maquiar’. Ela nunca se enxergou, tem cegueira total, mas começou a se maquiar perfeitamente!

Eu sempre tive uma sensibilidade tátil maravilhosa, e o meu contato com o piano, acho que surgiu por conta dele. Mas mesmo assim, eu deveria ter aprendido o braille. Acho um mecanismo essencial e maravilhoso.

S. E. T. – *Tendo em vista que a legislação brasileira admite que as pessoas com deficiência possuem o direito ao ensino de qualquer natureza – e este direito se estende, obviamente, às aulas de música; você acredita ser necessário que as licenciaturas em música/educação musical de nosso País apresentem em sua matriz curricular disciplinas voltadas para o ensino de música inclusivo, como por exemplo, uma disciplina voltada para o estudo da ‘musicografia braille’?*

M. B. – Sim, eu acho importante, porque mesmo que a pessoa não tenha deficiência visual pode precisar disso para ensinar a uma pessoa que não enxerga. E para ele, vai ser muito bom também – ele vai entender que o tato dele enxerga. E isso vai ajudá-lo também no próprio instrumento. Esta questão do tato, para todos os instrumentistas é algo muito íntimo. E ajuda você a perceber a sua musicalidade de uma maneira interior e não exterior.

S. E. T. – *Você sentiu algum tipo de dificuldade após a sua cirurgia?*

M. B. – Foi maravilhoso, porque quando tiraram o tampão do meu olho esquerdo eu enxerguei tudo! Eu tive fotofobia, porque a luz que entrava na minha retina nunca havia entrado com tanta intensidade. Então, durante uns quatro meses eu andei com óculos escuros, porque era muito chocante, mesmo a luz da penumbra: parecia que estava tudo aceso.

Mas foi uma transição muito emocionante, bem-vinda e fácil. Agora, a percepção do cérebro às coisas, por exemplo, eu vivo levando muitas de trânsito, porque eu não estou acostumado a olhar placas com a velocidade máxima. Coisas que minha mulher enxerga automaticamente, eu não enxergo.

Para você ter uma ideia de como eu enxergava mal: eu estava em um hotel em Boston, fazendo a operação. Primeiro eu operei o olho que eu não enxergava e depois eu operei o outro olho. No dia que eu fui fazer a operação do olho ruim, eu saí de um quarto com as colchas marrons escuras, meio malhadas; as paredes eram bege escuro; o teto era bege escuro também. Na janela, tinham dois muros, de um lado e do outro uma linha horizontal no meio: esta linha horizontal era um estacionamento vazio, um estacionamento cinza e vazio. Quando eu tirei a bandagem, e voltei para este mesmo quarto. As colchas eram floridas, coloridas e chocantes. A parede era branca fosforescente. O teto era branco, cheio de furinhos, como se fosse um isopor furadinho. Aí, na janela, tinham dois prédios de vidro verticais, de um vidro brilhante, e a linha horizontal – que era um estacionamento para mim – na verdade, era o mar azul de Boston! Eu achei que eu estava em um hotel feio, mas na verdade estava em um hotel de frente para o mar de Boston! Maravilhoso, azul! Se mexendo com as ondas, e dava para ver o preto e o azul das ondas, se movimentando no mar! Foi uma loucura!

S. E. T. – *E com relação ao piano, você modificou sua metodologia de estudo de uma peça nova após a cirurgia?*

M. B. – Eu leio com muito mais facilidade, mas eu decoro rápido e não leio mais. Eu leio uma ou duas vezes, depois fecho e toco. Mas eu não leio rápido, eu leio devagar. Uma coisa engraçada: eu não consigo olhar para a partitura, eu olho para a minha mão. Eu tenho de me esforçar para olhar para partitura e deixar minha mão sossegada, porque o meu olho procura a minha mão o tempo inteiro. Como eu tinha muita dificuldade, então tentava olhar para minha mão. Agora estou fazendo um treinamento, como se eu tivesse um pedaço de madeira tampando a minha mão, olhando só para a partitura e não para a minha mão.

S. E. T. – *Você pode relatar um pouco da experiência de tocar Tom Jobim nos presídios do Estado de São Paulo, com o Projeto Cinemúsica, idealizado por sua esposa, a artista plástica Mariannita Luzzati?*

M. B. – Este projeto foi idealizado pela Mariannita, que teve a ideia de que eu fizesse concertos em penitenciárias. Mas aí ela disse que seria muito difícil eu ir lá e tocar Villa-Lobos e Tom Jobim para os detentos, porque eles poderiam achar chato. Então, ela teve a ideia de colocar uma tela gigantesca, onde ela filmaria a natureza que influenciou Villa-Lobos e Tom Jobim – e então, seriam concertos audiovisuais. Ao fazer isso, ela levaria a imagem da natureza que

influenciou Tom Jobim e Villa-Lobos para dentro das penitenciárias. Porque os detentos não têm contato com a natureza.

Fizemos uma primeira experiência no presídio do Butantã, só de mulheres, e quando apareceu a cena de um mar que a Mariannita filmou, manipulando a imagem de modo a não aparecer nenhum elemento humano neste filme: florestas, mares, rios, nuvens; transformando-o em uma obra de arte. E, quando apareceu o mar, as sessenta detentas começaram a chorar imediatamente, porque elas nunca mais tinham tido contato com o mar! Aí, eu comecei a tocar uma cirandinha de Villa-Lobos e elas começaram a cantar comigo: ‘Nesta rua, nesta rua, tem um bosque...’ – foi uma emoção muito grande.

Continuamos com o projeto e fizemos dez concertos em dez penitenciárias. Nem preciso falar que foi o projeto mais bonito da minha vida. Muitas coisas aconteceram! Eu tenho um documentário sobre este projeto, muito bonito, porque você vê a música impactando a vida de pessoas privadas da liberdade.

Depois disso, nós quisemos fazer estes concertos em salas de concertos também. Era o *Cinemúsica* com outro tema, outro compositor e outras plateias. Aqui no Brasil, fizemos uma vez, mas fora do Brasil, fizemos o *Cinemúsica* das penitenciárias para as salas de concertos: começava com o documentário do *Cinemúsica* nas penitenciárias, no fim, quando o documentário estava terminando, e você ouvia uma música do John Cage chamada *In a landscape*, eu entrava no escuro do palco e terminava a música. No final, a plateia que estava assistindo passava a sentir como os presos se sentiam ao assistir aquele concerto. Nós fizemos isso na Suíça, em Nova York, na Inglaterra, em Sarajevo, e no Museu da Imagem e do Som (MIS), em São Paulo.

Agora o *Cinemúsica* ficou mais diferente ainda: nós criamos um concerto chamado *Um convite à viagem*, onde eu toco músicas de compositores que vão dando a volta ao mundo, e tem um ator que vai recitando poesias de Fernando Pessoa e Borges, sobre este mesmo tema. Há ainda um filme que a Mariannita fez sobre diferentes mares, de várias partes do mundo. Nós fizemos isso pensando em uma poesia do Baudelaire, *Indicación au voyage*, que é o título do nosso concerto. Nós fizemos isso em Londres, em São Paulo, e vamos fazer em outros países. É uma ideia bacana porque me lembra a história de um radinho, que me transportava de um lugar ao outro, sem eu estar nestes lugares. Eu acho que é a maneira mais rápida de você chegar de um lugar ao outro é a imaginação.

S. E. T. – Marcelo Bratke, gostaria de agradecer muitíssimo sua disponibilidade para esta entrevista e, para finalizar, gostaria de saber qual foi a experiência artística mais significativa de sua carreira.

M. B. – Quando eu enxergava mal, eu entrava no palco e nunca sabia se o teatro estava cheio ou vazio. Eu ouvia o barulho e pensava se estava cheio ou vazio e ficava nervoso com isso. Porque com a plateia apagada, eu não enxergava ninguém. Aí eu fiz um concerto depois da minha operação em Boston, que foi em junho ou julho, e me pediram para fazer uma estreia no *Carnegie Hall* em 26 de setembro.

E esse foi o primeiro concerto que eu fiz após a cirurgia: minha estreia no *Carnegie Hall*, em Nova York, para 1200 pessoas. E, na hora em que eu entrei no palco, eu estava nervoso, com a adrenalina a mil. O *The New York Times* e o *The New York Post* estavam lá e iam fazer uma crítica! Quando eu entrei no Carnegie Hall, pisei no palco e vi a plateia, eu vi uma plateia toda clara, lotada, e o rosto nítido das pessoas com um sorriso no rosto, batendo palmas. Aí eu percebi que toda a plateia que estava lá não estava para me julgar, estava lá porque eles queriam ter um *great time*, queriam escutar música. E estavam do meu lado, não contra mim. Eu tinha medo dessa plateia que fazia barulho e eu não sabia muito bem quem era. Quando eu vi a plateia, me deu uma sensação de alívio. Eu sentei, toquei e o nervosismo foi desaparecendo!

APÊNDICE B – Entrevista com Favio Shifres

Entrevista concedida pelo Prof. Dr. Favio Shifres no dia 21 de julho de 2016, na residência do entrevistado, em Buenos Aires, Argentina

Shirlei Escobar Tudissaki (S. E. T.) – *¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a usted a seguir la carrera docente y la investigación en el campo de la cognición musical?*

Favio Shifres (F. S.) – La verdad es que yo siempre fui docente. Yo terminé el Conservatorio muy joven, empecé a dar clases de piano en mi casa y siempre me gustó la docencia. Cuando terminé el Conservatorio y la secundaria empecé a trabajar en escuelas y después a trabajar en docencia en la Universidad, o con la formación de maestros y todo eso. Así que mi trabajo en la educación fué muy de la mano con mi trabajo como performer. Con el tiempo, me fui retirando del trabajo como *performer*, y me quedé más enfocado en el trabajo de investigación. Empecé a hacer investigación desde que tuve la oportunidad de entrar en un equipo de investigación que havia en la Universidad, el cual fué el primer equipo de investigación en Educación Musical de la Universidad Nacional de La Plata.

S. E. T. – *¿En qué año entró usted en este equipo de investigación?*

F. S. – Esto fué a principio de los años 1990.

A mí siempre me gustó investigar. Cuando era chiquito, cuando veía algo, abría todo y veía lo que tenía dentro. Cuando yo termine la secundaria, yo tuve una carrera científica: yo estudie biología porque me gusta la investigación como una estrategia para acelerar el conocimiento. Así que, cuando se me presentó la oportunidad de hacer investigación en música, la verdad es que me gustó mucho y me fui metiendo, primero en cuestiones más vinculadas a la Educación Musical. Trabajando en la Educación Musical empecé a enterarme que yo no conocía el campo de la cognición musical. Y eso me pareció interesante porque se vinculaba las cuestiones de Educación con otras cuestiones que a mí me interesaba: la teoría musical, la psicología, la historia. Y parecería que no, pero sí: todo eso está contenido en el campo de la cognición musical.

Fui metiéndome más en estos temas y después tuve la oportunidad de conocer algunos investigadores en el campo de la cognición musical, muy importantes y reconocidos, así como Graham Welch, John Sloboda, y ellos me orientaron para hacer un doctorado.

S. E. T. – *¿Y hoy en día, Usted practica el piano?*

F. S. – No, pero eso más por cuestiones personales, no por cuestiones vinculadas al trabajo.

S. E. T. – *Yo pienso que es muy difícil seguir una carrera como pianista y hacer la cantidad de artículos y libros que usted produce.*

F. S. – Yo creo que no. Hay gente que combina muy bien ambas cosas. Los performers tienen cosas muy interesantes para decirnos y es un placer escucharlos. ¡Y también son investigadores! Dedican mucho tiempo y tienen una estrategia investigadora cuando hacen música. Siempre me gustó tocar el piano no repitiendo, sino buscando por qué estoy tocando: ‘¿Por qué yo estoy tocando?’. Y todo esto contribuye a la performance, de manera de que los buenos performers son investigadores muy conscientes que van tomando datos de la historia, de la actualidad, de ámbitos diferentes. Claro, por allí no son científicos, pero eso también es algo que uno tiene que aprender a diferenciar: una cosa es la investigación y otra cosa es la ciencia. La ciencia es un modo de construir conocimiento, pero de ninguna manera es el único modo. Hay distintas maneras de construir conocimientos, distintas sabidurías, que no son solamente las ciencias. La ciencia es una manera. ¡Y hay performers muy sabios!

S. E. T. – *¿Cuál es la importancia de la investigación para el campo de la música?*

F. S. – La investigación es una estrategia para conocer y se aplica a todos los campos de la vida. A medida que uno quiere conocer cosas que le pasan, investiga para tratar de dar respuestas a preguntas. Y en la música es lo mismo: nosotros investigamos porque tenemos muchas preguntas. Hay gente que no se pregunta nada en la vida y hay otros que son más curiosos, que tienen más preguntas. Yo creo que las preguntas permiten darle sentido a la existencia. Y a medida que tratamos de responder, algunas preguntas no tienen respuesta, o son muy difíciles de responder. Pero, en la medida en que nos esforzamos, tenemos pequeñas respuestas que nos permiten entender un poco más, entender a los demás, y eso también es muy importante: entender a los demás, en que se parece y en que es distinto de mí. En la música, pasa lo mismo: si nosotros no nos preguntamos nada, la música entra por un oído y sale por otro. ¡Nosotros nos convertimos en tocadores! No tenemos nada para comunicar y sería siempre igual.

El ser humano se originó en África hace 100.000 años, y porque tenía curiosidad se fue de África: ¡se desarrolló la humanidad por esa curiosidad! Si no tuviéramos curiosidad seríamos solamente repetidores. Y eso a mí, personalmente, me aburre. Entonces, me parece que la investigación sirve para cambiar las cosas que no nos gustan. A veces uno investiga cosas que

dicen: ‘¿Para qué?’. Pero eso con otra cosa, van moviendo toda una gran bola de cosas y van cambiando las cosas. No son necesariamente las grandes preguntas las que podemos responder, las grandes preguntas probablemente son muy difíciles de responder.

S. E. T. – *¿Cuáles fueron los aportes más significativos de las ciencias cognitivas para la educación musical?*

F. S. – Yo creo que la educación musical es una disciplina muy antigua. Desde que el hombre hace música, siempre trató de enseñarle a alguien. Entonces, es una disciplina que tiene sus orígenes en la Antigüedad y ya en la Edad Media, encontramos tratados donde se encuentran como se tiene que enseñar algo. Y siempre tuve puesta la preocupación en la Educación Musical: estuve puesto en cómo enseñar y no tanto en cómo se aprende.

Bueno, ¿en qué consiste un curso de Educación Musical? Consiste en que nosotros le enseñamos a los que van a ser maestros de música a enseñar. Pero es muy poco lo que nos preguntamos en cómo se aprende. En las últimas décadas, han empezado investigaciones con reflexión sobre los mecanismos psicológicos que nos permiten entender y darle sentido a nuestra experiencia musical. De manera que, a partir de los avances en las ciencias cognitivas de la música, para mí hay un giro conceptual en el campo de la Educación Musical, porque nos permite ver el problema desde la perspectiva de los que aprenden, y también como un problema de la enseñanza, porque también las ciencias cognitivas y la psicología de la música aportan una visión interesante sobre el problema de la enseñanza y sobre lo que se pasa en la mente de una persona en su experiencia musical. Esto es fundamental para poder entender como hace una persona para aprender música, y fundamental para poder decidir cómo vamos a hacer para enseñar.

De manera que me parece que los que brindan el campo de la ciencia cognitiva de la educación musical es un sustento epistemológico: una base de conocimiento sobre la cual se puede reflexionar sobre los problemas más puramente educativos. Sobre una base de una epistemología, de una teoría de conocimiento musical, y eso no existía – no digo que exista ahora: me parece que no existe una teoría orgánica, unificada, acerca del conocimiento musical. Pero hoy en día sabemos mucho más acerca de la teoría del conocimiento musical, sobre como los seres humanos le damos sentido a una serie de sonidos que ocurren en nuestro entorno y eso para nosotros es música. Y eso nos emociona, nos vincula con hechos de nuestro pasado, nos acerca a las personas que tenemos al rededor. Tiene un poder impresionante. ¿Y eso por qué?

Tratar de entender todo eso para mí es fundamental para la educación musical. Me parece que este es el más grande aporte. Brindar de la Educación musical una base epistemológica.

S. E. T. – *¿Podría hablar un poco acerca de sus publicaciones?*

F. S. – En principio, creo que las cosas que yo tengo publicado son siempre parciales, son pedacitos de cosas y creo que a mí, personalmente, me falta un poco de paciencia para sentarme a escribir más metódicamente. No voy escribiendo tanto, pero hay algo que sí que me motiva a escribir y es la posibilidad de contribuir de alguna manera en nuestra comunidad.

S. E. T. – *¿Divulgando sus investigaciones?*

F. S. – Divulgar el campo de conocimiento. Hace algunos años, no había nada para leer en español. Y yo creo que es necesario generar una cultura académica en el propio idioma. Porque hoy en día, todo lo que hace el intercambio científico está prácticamente monopolizado por el inglés, francés y alemán. Son las tres lenguas del intercambio científico. Digamos, cada lenguaje implica una mirada de mundo. Hay lenguajes que, por ejemplo, no tienen tiempo pasado, porque obedecen a una cosmovisión y están ligados al tiempo presente.

¿Y qué quiere decir esto? El lenguaje también implica una cosmovisión y también un posicionamiento de donde estoy yo, donde miro, y cuáles son los problemas que me interesan.

Si yo me pregunto cuestiones que están vinculadas a mi experiencia, aquí, en Buenos Aires, probablemente yo lo pueda razonar, explicar, elaborar, difundir mejor en mi idioma, que en otro. Y probablemente, al mismo tiempo, eso llegue mejor a quién pueda ser útil esa información. Si yo escribo en inglés, no sé a quién le va a interesar. Pero he escrito algunas cosas en inglés: ¡yo hice mi doctorado en inglés! Pero me parece que hay una tarea importante para hacer, que es que podamos desarrollar un conocimiento musical que tenga que ver con ‘¿Cómo vivimos la música nosotros?’.

Una de las cosas que yo aprendí cuando fui a hacer mi doctorado en Inglaterra, fue que los problemas, las diferencias lingüísticas eran más culturales que lingüísticas. Yo decía: ‘¿Porque en la Universidad, en mi Universidad’. Y yo me di cuenta que cada vez que yo decía ‘mi Universidad’, mis interlocutores británicos imaginaban su Universidad. Son ámbitos muy diferentes: las relaciones entre las personas son diferentes, la relación entre las personas y el conocimiento es diferente, los modos de construir conocimiento son diferentes, los vínculos de esas instituciones con las comunidades que las agregan son diferentes. No es un problema de traducción o lingüístico, es más un problema de cosmovisión. Por ejemplo, un brasileño puede

decimos mucho acerca de lo que se pasa con el cuerpo y un británico no tiene mucha experiencia de eso. La idea que se trae de la relación entre el sonido y el cuerpo es distinta.

Entonces, volviendo al tema de mis publicaciones, mi interés es poder empezar a discutir los temas que a nosotros nos interesan. Poder empezar desde una lógica de nuestros problemas. Los niños en Inglaterra y Francia aprenden música cuando van a la escuela y los niños de Latinoamérica aprenden música en la escuela de samba, en el carnaval. No solamente aprenden: dó, ré, mi, fá, sol – la música es otra cosa. O sea, si nosotros no nos podemos dar cuenta en primera persona de qué es eso, no se va a poder aplicar nada. Por eso digo que es importante que nosotros podamos empezar a generar una epistemología musical que tenga que ver con nuestra vivencia de la música. Que podamos empezar a responder nuestros problemas musicales – no necesariamente los problemas musicales de centros hegemónicos en la producción del conocimiento. Cuando yo escribo en inglés, tengo que escribir sobre estos temas. Entonces, eso es muy importante: generar una comunidad de un pensamiento original, con categorías originales, que no tengan que ver necesariamente con esa lógica científica.

Así que mis publicaciones cada vez más tienen a ver con eso: facilitar un campo de las ciencias cognitivas de la música.

S. E. T. – *Usted podría hablar sobre los dos proyectos que coordina en la Universidad Nacional de La Plata: ‘El oído musical’ y ‘Intersecciones entre la experiencia musical y la infancia temprana’?*

F. S. – Son los dos ámbitos principales donde yo trabajo. El ‘oído musical’ trata: ‘¿Qué es el oído musical?’; ‘¿Qué implica el oído musical del punto de las capacidades cognitivas?’; ‘¿Existe una manera de desarrollarlo?’; ‘¿Cuándo una persona entra en una institución musical para aprender, eso se aprende o no se aprende?’. Entonces, desde hace muchos años, yo vengo trabajado en eso, porque tiene que ver con la asignatura que yo trabajo en la Universidad, que se llama justamente ‘Educación Auditiva’. Esta es una asignatura en la que estuve durante mucho tiempo vinculado a la práctica del dictado musical, el solfeo, y que nosotros hemos tratado de resignificar: tener un buen oído no es escribir bien un dictado musical, es algo mucho más complejo. Entonces, en el marco de este proyecto, nosotros fuimos desarrollando distintas investigaciones que tienen que ver con distintos aspectos de esta complejidad de lo que sería el ‘oído musical’.

Y la otra parte del trabajo tiene que ver con la idea de la música en la vida, digamos, de qué manera la musicalidad es una capacidad que tenemos los seres humanos, que nacemos con

ella, y que esto se pone en manifiesto o resulta muy interesante de estudiar en la temprana infancia, porque es una etapa de la vida en que la comunicación no está tan mediada por el lenguaje. Allí se puede ver mejor como somos los seres humanos capaces de comunicarnos con los demás a través de esa capacidad que llamamos musicalidad. Ahí fue que empecé a trabajar el vínculo entre música y temprana infancia. Con el objeto de ir viendo y explorar un poco esta habilidad general de los seres humanos; de entender los sonidos musicales, los gestos como mensajes que posibilitan la comunicación, entender el otro, entender que le pasa al otro, como está sintiendo el otro, aunque no haya el lenguaje.

S. E. T. – *Hablando ahora del concepto de ‘ortografías musicales’, utilizado por usted y María Inés Burcet, en un libro de 2015, ¿Usted cree que la lectura de notación musical es esencial para el estudio de la música?*

F. S. – No. La mayor parte de la música que es hecha en el mundo es independiente de la notación musical. De modo tal que hay muchas músicas que no están vinculadas, o no se hacen en términos de la notación musical. Lo que sí es cierto es que la educación musical gira en torno de la notación musical. Porque cuando pensamos la educación musical, estamos pensando intermitentemente en las categorías de la notación musical – estamos pensando en cómo la música se anota, y la mayor parte de los esfuerzos de educación se orientan a hacer la notación.

Nosotros hicimos este libro porque en nuestra materia en la Universidad, tenemos que enseñar a leer y escribir música. No porque creía que la educación musical tenía que pasar por allí. Pero esto se vincula a lo que hablamos antes, de una epistemología propia. No tenemos muchas maneras de pensar la música que sean verdaderamente independientes de la notación musical. ‘¿Qué quiero decir con esto?’. Que, si tomamos cualquier libro de musicología, aunque no hable del problema de la notación musical, desde la primera página, hasta la última, los conceptos están atravesados por las categorías de la notación musical. Hablamos de notas, de figuras musicales, de tonalidades. todos conceptos que provienen de la notación musical.

Desde un par de años, nosotros empezamos a investigar: ‘¿Como piensan la música las personas que no conocen la notación musical?’, ‘¿Qué categorías utilizan para pensar la música las personas que no conocen la notación musical?’. Y entonces, nos pusimos a ver y entrevistar músicos de comunidades que no conocen la notación musical para ver como ellos piensan, como recuerdan, como comparten, como componen, como interpretan la música, sin necesariamente pensar en notas, acordes, tonalidades, figuras. Y eso nos abre un mundo nuevo, porque resulta que se puede pensar por otras categorías. Nosotros vimos entrevistando músicos

en comunidades del Norte de Argentina o de Bolivia, que ellos utilizan categorías teóricas que están vinculadas con la naturaleza. Por ejemplo, le dicen al músico: ‘Toque el vuelo del cóndor’ – como si nosotros dijéramos: ‘Toque en Do Mayor’. Eso les permite una realidad sonora. Entonces, eso es una categoría teórica. Ellos pueden empezar en construir el pensamiento musical sin necesariamente remitirse a las categorías de la notación.

La psicología de la música en los años 1980 y 1990, es una psicología muy aferrada en la notación. Nosotros leemos los libros de importantísimos investigadores que dicen: ‘Los oyentes vinculan y comprenden la tonalidad en términos de intervalos, o con relación a los acordes’. Eso son categorías teóricas de la notación. ¡Hay otras maneras de pensar la música! Pensar en otras maneras que no sean necesariamente intervalos. Nosotros decimos: ‘La música es melodía, armonía y ritmo’ – allí hay tres categorías que surgen de la notación; de la historia del pensamiento musical occidental en relación con la notación. Y lo que nosotros vemos es que en ciertas comunidades no existen estos tres componentes. Tal vez lo piensan de otra manera – pero no hay un pensamiento que les permita diferenciar lo que para nosotros es la melodía y ritmo. ‘¿Y porque nosotros diferenciamos la melodía del ritmo?’. Porque son los componentes que la evolución del sistema de notaciones hizo para representar la cultura occidental; otras culturas han puesto la atención en otras cosas.

Ahora, este conocimiento de la notación musical es diferente. No es lo mismo lo que necesita conocer de notación musical un músico clásico o un músico que toque jazz, bossa nova. Por supuesto son distintas cuestiones, porque piensan de distintas maneras. Con un cifrado, el músico de bossa nova tiene un determinado pensamiento, en cambio, un músico clásico, necesita de un otro tipo de notación para generar este tipo de pensamiento. Entonces, son distintas maneras de apropiarse de la herramienta de la notación.

S. E. T. – *La noción de práctica que Ustedes proponen en la ‘Educación Auditiva’ se opone a la idea de entrenamiento como el establecimiento de automatismos con el objetivo lograr respuestas rápidas y automáticas. ¿Cómo se puede equilibrar la reflexión de los aspectos de la música, tanto globales cuanto específicos con la técnica instrumental?*

F. S. – Yo creo que no está tan separado, porque la técnica instrumental es el conjunto de recursos que un instrumentista tiene para tocar su instrumento. Estos recursos se pueden desarrollar de distintas maneras, cuando uno va a un conservatorio aprende a tocar un instrumento. Le proponen que primero haga una cosa, después otra cosa. Pero hace que yo pueda hacer eso por otro camino. La técnica instrumental, lo que busca, es esto camino más

directo, que me permita hacer más cosas en menos tiempo. Y eso puede estar al lado del entrenamiento o por la reflexión de la práctica de lo que estás haciendo.

S. E. T. – *¿Si yo necesito hacer un trinado, por ejemplo?*

F. S. – Claro. Por la reflexión sobre el propio problema. La técnica presupone que todas las personas son iguales e tienen que aprender de la misma manera. Yo tenía hace muchos años un estudiante de piano que tenía un tendón cortado. Entonces, yo tenía dos posibilidades: ‘¡Con ese dedo, chao!’, o ‘¿Bueno, que se puede hacer?’. Entonces, es reflexionar: ‘¿Qué necesidad tengo?’, ‘¿Qué debo hacer para solucionar determinado problema?’.

La educación, en general, a veces es engañosa, porque nos da soluciones a los problemas, nos muestra que los problemas tienen ciertas soluciones. Pero a veces nosotros no tenemos recursos para solucionarlos.

S. E. T. – *Usted tuvo una alumna que ha investigado la cuestión de la musicografía braille, Romina Herrera. ¿En este sentido, usted cree que la musicografía braille es una herramienta importante para el aprendizaje de música para personas con discapacidad visual?*

F. S. – No es un tema de mi especialidad. Lo poco que sé es por intermedio de Romina, que ha hecho una investigación sobre eso. Lo que nosotros pudimos ver cuando ella hizo este trabajo es que la musicografía braille es complicada. Presenta cuestiones que van muy en contra de la intuición musical y del lenguaje musical. Nosotros decimos: ‘Bueno, la melodía sube’ – pero, en braille no hay nada que suba. O peor, todavía, cuando decimos: ‘La flauta toca arriba del piano’ – nosotros lo decimos porque tenemos una representación gráfica en una partitura y eso, de alguna manera tiene una cierta verdad. Pero, en la partitura braille, eso no existe. Entonces, ahí hay un *gap*: es enseñado porque hay un esfuerzo cognitivo de la persona que está tratando de vincular una cosa con la otra. Por eso, nosotros, en este momento, concluimos que el braille es un código muy cerrado, que puede hacer que mucha gente se distancie.

De hecho, de todos los alumnos que habíamos tenido, solamente uno conocía musicografía braille, y todos hacían música de distintas maneras. Se buscaba distintas maneras. ‘¿Qué quiere decir eso? ¿Es imprescindible la musicografía braille para hacer música?’. No, de la misma forma que no es necesario usar la notación convencional para hacer música. ‘¿Es útil?’. No sé.

‘¿Para que tenemos la notación musical?’. Para recordarnos. Si yo estoy en una orquesta y tengo la música anotada en una partitura, ¿para qué quiero saber la notación? Para

poder tocar mucha música sin tener la necesidad de memorizarla. El ciego no puede hacer eso: él tiene que memorizarlo igual. Entonces, la notación no le sirve para descartar recursos cognitivos de memoria. ¡Al ciego, si no toca de memoria, no puede tocar! No puede ir leyendo mientras va tocando. La musicografía braille cumple otra función que es distinta al sistema de notación para videntes. La pregunta es: ‘¿esa función es importante? ¿Es tan importante que habilite este esfuerzo tan grande, que significa aprender eso?’. Porque es un esfuerzo grande aprender la musicografía braille – es muy complejo.

Por otro lado, lo que nosotros vimos es que la musicografía braille era algo muy importante para los ciegos. Era vivido como un factor de identidad. Y cuando Romina se animó en cuestionar un poco el tema de la musicografía braille, recibió un rechazo muy grande, porque gente de la comunidad de ciegos sintió como que le atacaban la identidad – entonces, hay allí hay un problema social complejo, digamos. Pero, es cierto que no son todos los ciegos que leen braille.

S. E. T. – *Sí, no son todos los ciegos que utilizan el braille.*

F. S. – ¡Sí! Entonces hay una pregunta: ‘¿Vale la pena poner tanto esfuerzo en aprender eso? ¿Cuáles son los beneficios y cuáles son los perjuicios?’. Yo creo que son menos los beneficios que los perjuicios.

Conoces a Nahuel Pennisi? Es un guitarrista ciego argentino.

S. E. T. – *Sí, es un cantor que toca la guitarra como un piano.*

F. S. – Él dice que cuando escuchaba la guitarra, nunca había visto como se tocaba la guitarra. Y se puso a tocar así, y así aprendió. Por eso, nosotros no sabemos cómo la gente aprende. Sabemos cómo se enseña, pero no sabemos cómo se aprende. Fíjate como aprendió este chico: él hace los arreglos y puede tocar los acordes que en otra posición no se puede tocar!

Entonces, ‘¿Cuales son los recursos cognitivos que este chico ha utilizado? ¿Tiene que ver con notación? ¿Qué habría pasado si su maestro de música viene a empezar a enseñarle el braille?’ Digamos que él encontró una solución creativa a sus problemas.

Eso que para mí me parece lo más importante: el modelo impone una manera. Tienes que hacer eso así, y si no haces, chao. En realidad, existen muchas maneras de hacer música.

El modelo también es impuesto – la mirada del occidente, de la modernidad. La idea de que esa manera es la mejor, y que todo que no se ejecuta de esta manera es imperfecto.

Eso también es una imposición cultural, eurocéntrica – como una forma de poder eurocéntrico.

S. E. T. – *Qué tipos de recursos (humanos, tecnológicos, educativos, materiales o financieros) podría ser utilizado para la educación musical de las personas con discapacidad visual?*

F. S. – A mí me parece que es lo mismo. Lo mismo que con las personas que no tienen esta discapacidad. ¿Y cuales son los recursos importantes? La música: ¡hacer música! Y, sobre todo, extender a través de la música el vínculo afectivo.

Cerca de un lugar donde yo trabajo, en un lugar cerca de Buenos Aires, que se llama ‘La Matanza’, hay una escuela para chicos sordos, y la profesora de música es ciega: una persona ciega que hace música con chicos sordos. ¡Vos tiene que ver las cosas que ellos hacen! ¿Por qué? Por la entrega afectiva de esta profesora. ¡Porque la música es el vínculo con los chicos! ¡Es una manera de comunicarse con el otro en la vida! ¡Allí está la musicalidad comunicativa de la temprana infancia! En esa comunicación entre la madre y el bebe, y esa es la musicalidad que perdura y cuando estamos con el otro cantando o bailando, estamos sintiendo al otro. Y eso es hacer música. Eso también tiene que estar presente en la educación musical. A veces estamos muy preocupados en el pentagrama, o en el recurso. Nos olvidamos que lo más importante es estar con el otro, haciendo música con el otro.

S. E. T. – *Hacer parte de un grupo.*

F. S. – Sí, cómo yo siento cuando toco con los demás. Para mí eso es lo más importante. A veces, las personas que se suponen que tenemos todas las capacidades, nos privamos de hacer cosas así. En esa idea es más competitiva de la educación.

Yo recuerdo que, en São Paulo, en el evento que ustedes hicieron³⁸, yo aprendí muchísimo con los niños con Síndrome de Williams. Para mí fue muy interesante ver esta ponencia, porque yo lo que veía era que ellos hacían música y nadie los molestaba. No tenían que solfear, aprender la notación. ¡ellos hacían música! Y como son ‘discapacitados’ nadie los molestaba – entonces, se veían beneficiados: su discapacidad como un gran beneficio para ellos, porque los dejaban hacer música como ellos debían hacer, con la maravillosa participación de esta médica, que pone todo su afecto para ellos. Y fijate que ellos, gracias a su ‘problema’ sacaron una guitarra. Un niño ‘normal’ tiene que aprender la notación: ‘do, re, mi, fa, sol...’. ¡Y otro niño, no! El hacía música.

Hay algo importante en la educación musical que queda afuera. Estamos muy preocupados con el recurso y todo eso, pero no nos damos cuenta de que la educación musical tiene que ver con las oportunidades de hacer música. ‘¿Cuáles son las oportunidades de hacer

música?’. Nosotros tenemos que dar a los niños y los jóvenes oportunidades para hacer música y para ser felices haciendo música. ¡No para sufrir haciendo música! ¡Esos son los recursos que necesita la educación musical!

S. E. T. – *¿Usted cree que de alguna manera la experiencia multisensorial puede interferir con los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje de la música, específicamente para personas con discapacidad visual?*

F. S. – Sí, absolutamente. Todo lo que un ciego no pueda incorporar a través de la vista, lo va a poder incorporar a través del movimiento – la noción de que la melodía sube o baja, puede ser incorporada a través del movimiento.

S. E. T. – *Yo pido perdón por hacerle tantas preguntas sobre la discapacidad visual.*

F. S. – La verdad es que es un tema que no es mi especialidad. Pero hay una cuestión que es muy importante para tener en cuenta: ¿Qué entendemos nosotros por discapacidad? La discapacidad es una construcción social. La discapacidad implica que nosotros no podemos hacer algo que socialmente se espera que hagamos. Pero esta discapacidad nosotros dejamos de tenerla en el momento en que la sociedad deja de esperar que nosotros hagamos eso. ¿Entonces, como se define la discapacidad? ¿En qué medida una persona ciega es discapacitada para la música?

Ahora, una persona ciega puede ser discapacitada para asistir a nuestras clases. ¿Y qué quiere decir eso? Que nuestras clases no están preparadas para una persona ciega. ¿Entonces, el problema es de quién? ¿De la persona ciega o de nuestras clases?

Por lo tanto, me parece que sí, es un tema que hay que laborar. Pero es necesario abordarlo desde un enfoque integral, de definir lo que es la discapacidad. Es necesario redefinir el parámetro, cual es el paradigma de la discapacidad que tenemos. La verdad es que no son temas que yo haya manejado, pero me parece muy muy interesante que se estudie eso. Y seguramente esto no va a definir lo que son los conceptos de éxito, de fracaso, de competencia, de esta educación competitiva y todo eso. Me parece que la discapacidad tiene mucho para enseñar.

Y yo te digo: ¡yo aprendí muchísimo aquel día con los niños con síndrome de Williams. Me di cuenta que había allí una clave muy importante para el aprendizaje musical de ellos que tenía que ver con una relación muy libre con la música, por un lado, y por otro lado, una relación marcada por el afecto de la música. Fíjate que ellos estaban con la doctora, con sus mamás.

Entonces, había un marco allí que ojalá todos los niños lo tuvieran cuando aprenden música. Y como son niños ‘normales’, no tienen.

No se trata de ver lo que hacemos con estos ‘pobres niños’ que son discapacitados. Al revés: ¿qué nos pueden enseñar ellos a nosotros? ¿Qué podemos aprender nosotros de ellos? ¿Qué podemos aprender de nuestras limitaciones? Entender que la discapacidad es también nuestra, cuando no podemos entender la capacidad del otro.

S. E. T. – Muchas gracias por la rica entrevista y para terminar nuestra conversación, me gustaría saber ¿cuáles son las tendencias y los retos futuros en el ámbito de la cognición musical?

F. S. – Un reto nuestro es encontrar los temas que a nosotros nos preocupan. Encontrar los temas a que nosotros nos identifican. ¿Cuáles son nuestros problemas? ¿Cuáles son nuestras propias líneas de investigación? Y poder desarrollarlas, independientemente de que se desarrolle en otro lado: poder desarrollar un conocimiento que sea relevante para nosotros. Me parece que la lógica de la Universidad actual no contribuye a eso, porque nosotros tenemos que publicar en *journals*, donde se investigan ciertas temáticas. Y eso no contribuye para encontrar nuestras temáticas. Allí hay un gran desafío: romper un poco con esta lógica y tratar de generar líneas propias de investigación. Yo no digo hacer una investigación separada del mundo. Al contrario, encontrar algo que haga sentido a nuestra experiencia como latinoamericanos. Así que es, que creo que es un desafío.

APÊNDICE C – Entrevista com Hermeto Pascoal

Entrevista concedida pelo compositor, arranjador e multi-instrumentista Hermeto Pascoal no dia 25 de abril de 2017, no Hotel Tryp Higienópolis, em São Paulo

Em decorrência do albinismo, Hermeto Pascoal apresenta nistagmo, estrabismo convergente e baixa visão. Durante a entrevista, afirmou ter aproximadamente 70% da visão.

Shirlei Escobar Tudissaki (S. E. T.) – Hermeto, primeiramente, gostaria de dizer que é uma honra falar com o senhor. Agradeço muitíssimo por seu tempo! Tenho certeza que seu depoimento será importantíssimo para auxiliar a compreender como se dá a performance do músico com deficiência visual.

Hermeto Pascoal (H. P.) – Muito obrigado, eu estou satisfeito e feliz com esta entrevista, porque eu comecei o meu trabalho tocando desde o primário, ginásio. Os estudantes sempre me deram muito orgulho e carinho! Então, quando eu posso dar uma entrevista, eu sempre faço. Eu tenho uma gratidão muito grande por vocês todos.

S. E. T. – Hermeto, você é reconhecido internacionalmente como um músico brilhante, e tem uma história de vida bem interessante, pois apresenta uma deficiência visual composta por nistagmo, estrabismo convergente e baixa visão. O senhor pode falar um pouco sobre como lidava com esta deficiência visual na fase escolar?

H. P. – Eu sempre digo que parece difícil, mas para mim é fácil, é natural. Eu faço isso com a maior naturalidade. Eu sou autodidata, não tive escola para música. Fiz até o que se poderia considerar como ginásio, porque antigamente os estudos eram muito mais profundos, muito mais importantes do que hoje.

Daí para frente foi só música. Na minha terra, na Lagoa da Canoa, em Alagoas, só tinha os animais e o povo, e eu me criei no meio do mato – bem dizer – e até os quinze anos de idade, sem luz, só com a luz do candeeiro, a luz do lampião. Nossa Senhora, foi uma coisa boa, muito boa! Muito importante para a minha cabeça, para a maneira de sentir as coisas. Foi lindo demais. Eu sinto saudade de tudo isso, mas tudo está comigo. Eu não perdi isso, eu saí, mas ficou aqui, na minha mente. Foi uma coisa muito linda, que deu muito certo com o cotidiano da vida.

S. E. T. – *Hermeto, e o senhor sofreu muito durante esta fase escolar devido à sua deficiência visual?*

H. P. – Não, a minha mãe me ajudou muito. Naquele tempo, na minha terra, ninguém ia para a escola com menos de nove anos: ‘Para poder desenvolver’ – meus pais diziam – ‘Para poder desenvolver sua cabeça!’. Se você começar a desenvolver sua cabeça muito cedo, você acaba se adiantando fora de hora. Aí eles me falavam isso e eles escutavam os pais deles falar, e eu acho que isso foi uma coisa muito importante para mim.

Eu completei nove anos de idade e a mamãe foi *[à escola]* e falou com a professora. Deu um papel para eu olhar, eu já peguei o papel e olhei assim, do jeito que eu queria *[olha o papel bem próximo dos olhos]*. Não usava óculos, não usava nada.

S. E. T. – *O senhor lia bem perto do caderno?*

H. P. – Sim, até hoje. Eu uso isso aqui *[mostra os óculos]* mais para descansar a vista. Ele só vê bem menina bonita!

Aí, o que aconteceu: eu cheguei na escola e a professora – inclusive, eu não esqueço o nome dela, era a Zélia Gaia, minha primeira professora. Quando ela ia escrever qualquer coisa no quadro para todos os alunos, ela me deixava sempre por último ou me botava primeiro para poder escrever grande, para eu poder enxergar no quadro e com direito de chegar mais perto se eu quisesse, ainda que a letra fosse grande.

E aí, os alunos brincavam muito comigo, por causa disso! Esse negócio de que as crianças brigam hoje nas escolas, por causa de uma brincadeirinha assim, naquele tempo isso virava brincadeira! E pronto!

A mamãe fazia o seguinte: tudo que a professora passava para mim, a mamãe levava. Mamãe também chegou a ser professora por uns tempos, antes de eu nascer. Mamãe chegava em casa, fazia um caderno para mim grandão e ficava com aquele. Ela dizia para mim as coisas – eu olhava, estudava, e quando precisava dela eu olhava no caderno. Ela tinha o outro, que era pequenininho. Quer dizer, a mamãe também trabalhou muito para eu poder aprender.

Mas eu aprendi assim o que eu achei suficiente para mim, porque eu não tinha tempo. O que eu queria era música. Como eu não tinha tempo, desses quinze anos que eu fiquei lá e estudei na minha terra, eu ia para a escola, saía da escola e ia para o mato.

S. E. T. – *Para tocar?*

H. P. – Sim, para ficar tocando com os animais. Não estava estudando técnica, estava tocando, só. Eu tocava com as coisas do mato, que eu mesmo criava, eu mesmo fazia, e descobri logo cedo que os animais não gostam que se imitem eles, eles preferem outros sons. Você imita um bem-te-vi, igualzinho um assobio – eu digo assim porque eu imitava, mas graças a Deus tive esta percepção. E quando eu disse isso uma vez, os caras ficaram com raiva, achando que eu estava doido! Quando eu disse: ‘Não, não! Não adianta imitar ele. Ele vem brigar com você. Se ele puder te beliscar, ele te belisca!’. Aí eu dizia: ‘Imite aí um bem-te-vi’, e o cara imitou perfeitamente um bem-te-vi, e o bem-te-vi veio correndo, passou perto dele como se tivesse xingando.

Papai me levava no carro de boi para dar de comer ou dar água para os animais, e me deixava em cima do carro, debaixo da árvore, por causa da minha cor. Aí eu chegava assim, fazia um pífaro de bambu, do meu jeito, do jeito de criança – eu não tinha nove anos ainda nesta época – fazia tudo aquilo ali e começava a tocar, perto da árvore, e eu tinha aquela intuição minha – e eu te digo que eu sou 100% intuitivo – aí eu fiquei em cima do carro e me veio a ideia, um pensamento. O papai, quando ia, ele demorava um tempão, naquele tempo a gente nem tinha relógio, tudo era aqui, no pensamento. Para almoçar, era quando o sol estava em tal ponto, a gente sabia que era hora do almoço – é lindo isso aí. E eu ficava lá tocando. Na primeira vez, chegou um, dois. Aí chegaram três passarinhos, e eu torcendo para o papai demorar o máximo para não chegar. Quando eu vi: ‘Ti, ti, ti, ti...’. Na minha cabeça eu pensei: ‘Não gostaram’. Mas dali a pouco, aqueles três foram avisar os outros e daqui a pouco, vieram uns vinte, logo de cara. Aí eu comecei a tocar mais forte, e sempre segurando a mesma música, para eles se acostumarem com aquela música e, dali a pouco, a árvore escureceu de passarinhos, e já estava perto do papai chegar!

O papai era também uma pessoa – e é, porque ninguém morre – uma pessoa muito sensível. Ele, de longe, já viu a árvore cheia de passarinhos, mas nunca ia imaginar que era porque eu estava tocando para os passarinhos! Ele se assustou, mas veio devagarinho, e viu que eu estava tocando o pífaro, a flautinha, e veio devagarinho. Eu tocando e ele falou baixinho no meu ouvido: ‘Meu filho, que festa de passarinho é esta?’. E eu, com a minha vozinha fininha disse: ‘Eles gostam, pai! Eles gostam!’ [*imita voz de criança*]. E aí eu toquei. A partir desse dia, era como se fosse eu com o meu grupo fazendo um concerto num lugar. O meu público, ali naquela árvore – depois foi se transportando para as outras áreas – mas até eu sair da minha terra, aquele era o ponto de encontro que eu tinha com eles.

E, agora, para eu resumir, eu tinha isso nas lagoas, com os peixes, com os sapos. Tem um filme meu³⁹ – não sei se você viu...

S. E. T. – *Sim, eu vi!*

H. P. – Aquele filme do sapo, o sapo quase ganhou de mim naquela hora! *[risos]*.

Então, são todas estas histórias! E foi isso até os meus quinze anos, que foram anos que eu era como um índio. Eu podia ser considerado um índio, mas acho que nem índio chegou perto do que eu fiz! Eu usei mais o mato do que eles! Te juro! Musicalmente falando.

Quando eu fiz aquele filme com os sapos, foi num sítio onde morava o pianista Jovino Santos, que tocava comigo na época, em Campo Grande. Ele morava lá e tinha este riozinho que se chama brejo. Um pessoal da Alemanha que queria me desafiar e ficou irônico quando eu comecei a tocar. ‘Mas cadê o sapo que não vinha?’. Mas eu já conhecia e sei como é que é. Quando você chega na sua casa, tem o seu pai e a sua mãe – a família. Então, nos animais tem uma hierarquia, tem um que é o chefe, no bom sentido: tem um líder. Então, pode ver, ele não vem agora, porque o chefe está chamando todo mundo. Quando ele partir, vai todo mundo atrás. E os alemães não sabiam de nada! Quando eles viram os peixes chegando, os sapos também, e eu me comunicando como se morasse lá! *[risos]*.

Nossa, e você imagina onde eu nasci, que os animais já me conheciam! Chegavam os cavalos, todos os animais, quando eu chegava na beira da cerca, eles vinham balançando o rabinho para mim. E aí eu fui vendo que os animais estão ganhando de muita gente aí. Eles possuem uma percepção que nós precisamos nos espelhar neles, e não pensar no ‘animal’ com um sentido pejorativo. ‘Animal’ no sentido de santidade – de ser santo!

S. E. T. – *De pureza, Hermeto?*

H. P. – Pureza total, Campeã!

S. E. T. – *Hermeto, algo que achei fascinante em sua história de vida é que o senhor foi aprender teoria musical após os 40 anos de idade, ou seja, quis aprender ainda mais, mesmo já sendo um músico consagrado. Como foi essa experiência?*

H. P. – As escolas de música precisam aprender muito nessa parte ligada à teoria. Porque eles acham que se pode aprender música. Mas a música a pessoa já nasce com ela. Então, eu fiquei sem a teoria musical até os 40 anos sem sentir falta nenhuma! O que acontece: eu via as criancinhas, os pais – principalmente da música erudita – eles pegavam as criancinhas, e já

vestiam de acordo – principalmente a menininha com aquelas saíngas – e botavam sentadas ao piano, com seis, sete anos, para aprender teoria. Quer dizer, nós dizíamos ‘aprender música’. Mas qual é a diferença? Só para explicar direitinho: se você for ensinar para uma criança dessa a usar o computador, para trabalhar algo – que não tenha o nome de música – ele aprende no computador tudo o que você ensinar. São os traços, aperta aqui, aperta ali, no número tal. E a teoria musical, ela é outra escrita, a diferença é que tem outras notas. Mas quando ele vai aprender todas aquelas notas antes de se desenvolver, de desenvolver a musicalidade dele, ele não se desenvolve com a partitura. A partitura, pelo contrário, prende ele pela vida toda!

E isto acontece com muita gente que eu conheço. A partitura é uma coisa boa, para depois que você resolveu que quer tocar. Porque para ser músico não precisa tocar instrumento, é só gostar, sentir a música. Você sente a música! Eu posso ser um advogado e gostar de música!

Então, agora, eu aconselho – nas palestras que eu dou – para quem tiver seus filhos, até os doze anos de idade, não mostre o papel! E eu digo: se não, como é que eu ia fazer tudo o que eu fiz, sem saber teoria? Porque eu usei o meu sentido. Esse negócio do sentir, eu sempre falei. O sentir é a base de tudo, serve para todas as coisas que você possa imaginar! Porque o sentir te dá tudo, te dá esperança, fé, a certeza para poder ver!

Tem gente que não se sente bem tocando, às vezes. E o que é que as escolas fazem? Elas fazem como se fosse um modismo o fato de você ser músico. E você pensa que isso não acontece com as outras áreas? Você vê como a medicina está tão em baixa? Porque virou modismo, e os próprios pais veem onde é que se paga melhor, para o filho ganhar dinheiro. Se entregar para o dinheiro, nem em nada, nem em música, não dá para fazer isso.

E os pais chegavam assim, com um menininho com oito anos: ‘Já está tocando uma partitura, já está tocando tudo!’. É claro que eu não ia repelir o cara na hora, de qualquer maneira, e eu digo que todos os músicos que tocaram comigo, que passaram pela música erudita – que é uma música que peca com isso – estes músicos sempre deixaram a desejar na parte rítmica – de sentir o ritmo – e, principalmente, na parte harmônica, de sentir o colorido dos acordes – na pintura, nas mudanças de cores – na música, nas mudanças de tonalidades. Então, é isso que se tem de tomar cuidado!

Foi bom você falar comigo, porque se você não tomou este cuidado, que aconselhe os pais, que na música – em tudo, mas como o assunto é música – você tem que sentir se a pessoa quer. Muita gente me ligava, meninos de 18 anos, chorando, doido para tocar o violão, e o pai dizia: ‘Não, porque música não dá dinheiro, músico é tudo malandro, louco!’. Dizia isso para o filho. Um filho veio falar comigo, sem nem me conhecer, e eu falei para ele: ‘Primeiro eu quero

escutar, já que você já toca!’. E ele já tocava maravilhosamente bem! E olha só, sem ajuda nenhuma! E aí eu disse: ‘Agora, eu quero falar uma coisa para você, mas eu quero falar com o seu pai presente’. Os pais querem o bem dos filhos, mas, às vezes, eles estão pensando sem maldade nenhuma – às vezes não, sempre sem maldade – mas eles estão querendo o que eles querem para eles, e os filhos querem outra coisa.

Bom, aí no dia que o pai dele chegou, com aquela carinha assustada – eu mais velho que o pai – entramos no assunto, ele foi dizendo logo: ‘Mas o senhor sabe como é que é, né? A música não dá dinheiro’. Aí, eu deixei ele falar tudo o que quis falar e disse: ‘E eu sou o quê? Eu tenho os melhores instrumentos, eu compro dos melhores instrumentos. Agora, não guardo dinheiro no banco, graças à Deus. Guardo só para a minha comida, para comer. Mas a minha riqueza é a música, é o que eu amo e o que eu sei fazer de verdade’. Aí eu fui preparando um clima já para falar dele: ‘Você sabe muito bem que não tem um pai no mundo que não queira o bem dos seus filhos, mas às vezes não sabe fazer. Você não é músico e não alcança a música que o seu filho alcança. Se o seu filho quisesse ser uma outra coisa que você não alcançasse, você ia mandar ele fazer, mas você tem este preconceito com a música. Não pode generalizar, eu tenho seis filhos, e você está com uma joia em casa, e não sabe usar a joia’. Bom, para resumir: ‘Esse menino já toca maravilhosamente bem: já pode arrumar dois ou três músicos e começar a tocar’. Mas aí eu já tomei liberdade com ele: ‘Você está fazendo um mal para o seu filho, pensando que está fazendo o bem’. E, para resumir, o cara se levantou e meu deu a mão. E me disse: ‘Eu, se fosse músico, queria ter um pai como você!’. Aí, o menino tocou, e eu tinha um instrumentinho – que eu sempre tenho – e toquei com ele. O pai dele quase morreu de emoção! No final da história, com três meses, ele já foi tocar num clube, numa boate. Muitos vão embora para o exterior, ficam lá morando. Eu encontro de vez em quando um ou dois, que me chamam de padrinho.

Então, é isso, cuidado! A primeira coisa que um pai pode fazer para seu filho é como quando se vai comer uma fruta: pergunte ao filho que instrumento ele gostaria de tocar, sem dizer para o filho: ‘Meu filho, eu gostaria que você tocasse isso’. Porque aí o filho vai querer fazer aquilo para agradar ao pai. E não sabe que ele vai se prejudicar. Os pais não têm que comprar nada, ele tem que experimentar: vai numa loja e experimenta os instrumentos. E, se quiser arrumar um professor, arrume um professor que só o ensine a tocar o instrumento. Isso aí não é errado, seja na idade que for, um professor que ensine a tocar. Que não fale em teoria nenhuma, que ensine a tocar e decorar – nada de ler! – tem que decorar as coisas e tocar. Aí

sim, até os seus doze anos. Se o cara não quiser ser músico, ser um instrumentista, então vai ser um bom advogado, um bom balconista, um bom motorista, um bom piloto.

S. E. T. – *Um ser humano melhor, não é?*

H. P. – Sim, claro! Eu não admito nada que não seja o melhor para mim, para eu poder passar a minha bondade para os outros, o meu saber. Então, é nisso que as escolas precisam se cuidar mais.

S. E. T. – *Hermeto, e o senhor acabou de falar dessa questão do decorar. Eu imagino que a sua memória seja excepcional, para o senhor lembrar de todas suas composições, já que no início não anotava as suas partituras... Como é que o senhor explica esta boa memória?*

H. P. – Eu estou falando com você, mas estou aqui com o meu filho, Fábio, que é músico também e toca comigo *[aponta para o filho Fábio Pascoal, percussionista de seu grupo, que está na mesa conosco, durante a entrevista]*. O negócio não é esse! Pelo contrário!

S. E. T. – *Como assim?*

H. P. – Eu sou ruim de decorar por causa da minha criatividade! A minha mente é aberta para criar e não para decorar! O que eu decoro... eu tenho hoje umas oito mil músicas. Dessas oito mil, eu ponho umas sete mil escritas no papel, e depois dos meus 40 anos, que foi quando eu aprendi a escrever.

Dizemos no grupo: ‘Vamos tocar a música tal?’; e eu digo: ‘Como é aquela música?’. Nem ele *[aponta para o filho]* me pergunta mais porque ele sabe que eu não sei. Eu não sei das minhas músicas! ‘Não, mas é porque você escreveu tudo no papel’. Não é não! As coisas que eu escrevi, tudo o que eu escrevi, é sempre intuitivamente, eu não sento aqui para fazer um esquema para escrever. Eu deixo o meu pensamento fluir quando e onde ele quer. Eu não marco hora. Mesmo que eu marque uma hora no estúdio para fazer, para gravar, eu vou naquela hora; mas, na hora de gravar, a gente fica conversando, aí dá aquela vontade e vai. Eu respeito o meu sentir.

Então, se o cara tiver esta liberdade em casa, e o pai pensa que quem aprendeu para valer, aprendeu com instrumento caro. Como eu te falei, eu aprendi com pedaços de coisas. Tantas crianças aprenderam assim, e muitas que pararam porque os pais não acreditaram que ele poderia ser músico. Na feira mesmo, tem muitos músicos que poderiam ter ido muito bem, e que hoje não tem nada definido por não ter aquele apoio da família. Então, o melhor apoio

que a família pode dar é esse: deixe ele procurar as coisas que ele quer fazer se a tendência dele é para música.

Igual ao meu bisa. O meu bisa é o neto dele [*aponta para o filho*]. O netinho dele, você precisa ver! A mãe comprou um monte de brinquedo para ele. Você não acredita que uma criança com dois anos pega os brinquedos e sabe fazer o que ele faz? Ele toca percussão, toca pandeiro, um monte de coisa. Você compra um pandeirinho e entrega para ele, e ele toca pandeiro. Se ele der outro brinquedo, um brinquedo eletrônico cheio de efeito, ele só olha. E se ele pega, ele deixa lá, não gosta. E você já pensou se ele não tem pais que estimulem? Porque uma criança dessa pode nascer em outro lugar, com outra família que não tem nenhum músico.

Tem que ter uma lei para obrigar – no bom sentido – a ter um professor que chegue a reunir uns vinte ou trinta alunos; chegue a estes alunos e diga: ‘Vamos tocar!’. Mostrar suas aptidões para aquele professor preparado, que tenha condições para ver, sentir. E, depois de tudo isso, daqueles vinte ou trinta, você tira uns cinco que tenham dom para a música. O resto não tem. Um músico, por exemplo, como eu, que cria, que faz. Se você botar uma partitura, eu não saio lendo, e estes músicos que são ‘leitores’ – estes músicos se preparam muito para isso. E eu preciso deles quando eu escrevo uma peça para a Sinfônica. Se não tivesse músico para ler as partituras, como é que se faz? Então, no começo eles pensavam que eu era contra o músico que lia. Não, eu não sou contra! Agora, eles têm de estar no lugar deles, eles não sabem fazer nada a não ser ler. Só sabem ler.

A escola mais famosa do mundo, que é a *Berklee*, testou o mundo na maneira de ensinar. E é a escola que tem que pagar este pecado. Eu já estive lá falando – o último diretor disse que era meu fã: ‘Hermeto, uma das coisas que fez com que eu me inscrevesse para ser o Presidente da *Berklee* foi você, porque tudo o que você falava, eu concordava. E é por isso que eu estou te chamando, para você vir falar o que quiser aqui!’. E quando eu saí do palco, todo mundo me aplaudindo de pé, eu terminei com estas palavras: ‘Gente, gosto não se aprende na escola. Gosto não se aprende aqui. O gosto, o sentir, você tem que ter oportunidade, não é só você chegar e estudar’.

Porque você vê: no futebol, não tem aquela peneira, para ver quem é que dá para a bola? Porque não fazem isso com a música? A música precisava disso aí, pelo bem da música! Senão, agora, um cara canta um rap e já chamam de música. Você entende? E eu podia pensar: ‘Poxa, não adiantou nada eu fazer o que eu faço’. Mas eu fico com raiva e construo ainda mais! Nada me abate! Porque eu tenho sempre a esperança de que no futuro – que eu não sei quando – porque eu não faço nada pensando no futuro, eu só quero saber do meu presente. Se o meu

presente for maravilhoso o meu futuro, quando ele vier, vai ser maravilhoso. E, graças a Deus, com os meus 80 anos, eu estou sempre muito feliz, mesmo com todos os problemas da vida. Porque nós não viemos aqui para ter moleza. E aí, o que eu digo para você, esta sua entrevista para mim é uma oportunidade para que as escolas deixem de ir pelos outros, porque nós somos todos semelhantes. Não precisa ser diferente nem ser igual, porque ninguém vai conseguir ser as duas coisas. Agora, semelhança sim! Se você não for orgulhoso, você não tem medo de ser semelhante a ninguém. Semelhante não é imitar, entende? Tentar imitar, sim, é padronização. Mas as padronizações é que estão atrapalhando o mundo.

Se você chegar na *Berklee* e escutar uma orquestra tocando, e aí você vai escutar outra, tocando em outro país, de músicos que se formaram na *Berklee*, é sair do um para o um! Não muda nada! O som dos instrumentos, o timbre, até a maneira de falar é igual! É como na música erudita, o cara que toca música erudita – não estou generalizando porque tem um ou dois que aparecem no meio, maravilhosos! – mas a maioria fala assim [*imita uma fala contida, reservada*]. Não tem personalidade, sabe?

S. E. T. – *Hermeto, o senhor está dizendo que aconselha que a teoria musical seja introduzida para as crianças somente após os doze anos de idade. Isso se aplicaria também para a criança cega ou com baixa visão?*

H. P. – Mas é essa a questão! A pergunta foi genial!

S. E. T. – *O senhor acredita que exista alguma diferença?*

H. P. – Não, não tem diferença. A diferença de cada um é a diferença de cada um, sem comparar com ninguém.

Quando eu fecho os olhos e vou deitar – e você pode fazer um teste se quiser – feche seus olhos e pense em cores. As cores que você vai ver, quando você abre seus olhos, aqui não tem! Por exemplo, o vermelho. Eu fecho os meus olhos e o vermelho é uma coisa que não tem adjetivo, porque é diferente. E você vai querer fazer isso, botar isso? Não, você tem que deixar fluir na sua mente as coisas que você quer.

Então, eu digo que não é a idade cronológica, porque ela nunca é condizente com o espírito, com a alma de cada um de nós. Por exemplo, têm crianças que, mamando ainda, no olhar da criança, você já nota o espírito dela. Esse corpinho era pequenininho! Eu não podia atuar fisicamente, tocando logo; mas, dentro de mim, eu já estava percebendo tudo, só que não podia falar!

Então, quando a criança tem aptidão musical, o que é que acontece? A primeira coisa que os pais têm que ver é que a criança não quer estar perto deles se eles têm outra profissão. E o mesmo pode acontecer com a música. O pai pode estar tocando um negócio, um piano, uma flauta, e a criança estar lá, mas não estar. Não é que não está gostando, mas não é aquilo que ela quer! E aí a gente não pode, não tem direito – mesmo que seja pai – de pegar a criança e botar para escutar algo que ela não tem vontade, e nem o direito de influenciar a criança para assistir. Pergunta se ela quer, mas nunca: ‘Vamos, vamos lá que você precisa ver isso!’. Ninguém precisa, cada um sabe, sente o que precisa.

Então quando eu falo dos doze anos, é porque eu fui um desses que já me descobri para a música no meu choro. Por isso, que quando me perguntam quantos anos eu tenho de música, eu digo: ‘Tenho oitenta’. Porque o meu choro foi a minha música! E a minha mãe me teve, com aquela dorzinha de alegria, sorrindo, e eu nascendo vermelhinho, fazendo o meu som! E com dez, saí para o mundo e sou esse músico até agora! E outra coisa: só porque eu sou assim, eu não estou falando que tem de ser igual a mim. Ninguém é exemplo para ninguém. Por exemplo, as coisas que eu passo com a minha fala, com a minha música, tocando os instrumentos, não é nada que você tenha um nome, que você diga: ‘O Hermeto faz assim’. Porque se você perguntar como é que eu faço quando eu toco, eu não sei!

S. E. T. – *É muito intuitivo, não é mesmo?*

H. P. – É o meu sentir! O sentir é que manda!

Não adianta: você é uma musicista e eu vou te mostrar uma partitura que eu escrevi e você já vai querer saber, você vai querer olhar para a harmonia, para ver como é que são os acordes. E não tem negócio de adivinhação. Então, os doze anos que eu falo para aprender teoria, eu até estou sendo um pouco bonzinho! Para mim tem de ser até um pouquinho mais, mas está bom.

A minha ideia é botar para estudar com uma pessoa que não vai ensinar nada de teoria. E está cheio de professor que ensina, mesmo que ele saiba de teoria, ensina legal e ensina sem atrapalhar. Mas como ele vai ensinar se a pessoa não deu ainda um toque do que quer tocar?

Quando o filho começa a chamar o pai para escutar alguma coisa tem que ter cuidado com o que ele vai levar o filho para escutar. Não pense ele que aquilo que o filho está gostando é o que o filho quer. Por que? Por causa da onda. Eles vão para aquilo como se fosse uma moda. E essa moda é que está dando muitos músicos, muita gente que nem tocaria nada. Porque tem gente que não tem jeito para tocar, nem para ler música.

A escola de música passou a ser banco de dinheiro. Tudo passa pelo financeiro. Eu não estou inventando nada. É só ver na prática que é isso aí: o que acontece? Seu filho vê você e se interessa pela sua área. Você vai dizer que não? Você tem é que deixar! Agora, quando o filho quer ser outra coisa, que ganha menos, às vezes ganha muito pouco. Não adianta, o pai que se prepare financeiramente para ajudar quando ele precisar, e deixe o bichinho fazer as coisas que ele quer fazer!

S. E. T. – *E o senhor acredita que a musicografia braille pode ser importante para o desenvolvimento de um músico cego? Ou o senhor acredita que seria mais importante desenvolver a percepção e a intuição?*

H. P. – A intuição é importante para tudo. Para quem enxerga, é até pior, porque usa muito menos a intuição. O cego já é um intuitivo nato. Ninguém é cego por acaso. Essa é a questão! Teve uma época que eu pedia a Deus: ‘Meu Deus, eu queria ficar sem enxergar por um tempo para ver estas coisas tão bonitas que eu não consigo ver quando eu abro os olhos!’. E, quando eu falei isso aí, Ele me disse: ‘O que você está vendo é justamente o que você vê quando fecha os olhos é porque não é para você ver com os olhos abertos! Estes são segredos de Deus!’. E aí eu fiquei calado, porque é quando eu tenho as minhas intuições.

De dentro para fora, todo mundo escuta e todo mundo enxerga. A nossa vista atrapalha muitas vezes pela missão que a gente tem que cumprir. A vista vem para ajudar, mas ela também atrapalha. E, por isso, quando o cara é cego, ele é cego no sentido aparente e físico. Ele tem mais tempo para sentir. E este pouquinho que eu tenho de falta de visão me ajuda a falar das coisas do lado do sentir em primeiro lugar.

Agora, aquela pessoa que já nasce cega, jamais ela vai sentir falta de ver. Claro, sente, porque tem a influência dos outros que contam histórias, que falam para ela o que é o mundo, a Terra. Eu tenho um grande amigo cego – hoje tem umas coisas modernas para o cego, não é?

S. E. T. – *Sim, tem a bengala, o computador, o celular.*

H. P. – É, no meu tempo já tinha a bengala. E esse amigo tinha uma bengala! Nesta época eu tocava na *Rádio Regional do Comércio de Recife*, quando eu tinha 16 anos – eu tinha vindo há pouco tempo da minha terra. Na frente da rádio, tinha uma banca que vendia frutas, balas, tudo o que você podia imaginar. Eu pagava para ele as balas, dava de presente. Um dia fiquei de olho para ver como ele ia para casa – eu, que enxergo um pouquinho, talvez uns 70% ou mais. Um dia, eu saí acompanhando ele.

S. E. T. – *Sem avisar?*

H. P. – Sem avisar. Só para ver o que é o ‘sentir’ de um cego. O sentir faz você enxergar! E o que ele fazia? A bengala, claro, estava logo na frente, para que, se tivesse de dar algum esbarrão, bateria na bengala. Só que era o seguinte: ele sentia tanto assim que ele pegava a bengala e fazia assim [bate na mesa, simulando a bengala do amigo], como se tivesse vendo algum som, alguma coisa, para poder ir ou não ir. Aí eu comecei a ver quando ele parou na rua e ficou esperando abrir o sinal. Eu, que estava esperando abrir o sinal, porque enxergo atrasado, vi que ele saiu primeiro! Mas por que que ele saiu? Ele saiu por conta do som que ele escutava com o pé de um e o pé de outro. E a sensibilidade dele, não tinha nada atrapalhando, era só ele e aquela mente.

Aí eu comecei a me perguntar – por que eu acompanhei ele um tempo: já analisei e fui embora, não disse nada. Quando ele chegou, no outro dia, eu perguntei: ‘Vem cá, você vai embora sempre pelo mesmo lugar?’. E ele disse: ‘Não, se eu for pelo mesmo lugar, eu erro!’. Então falou para mim: ‘Eu sinto por onde eu tenho de ir’. E depois disso, eu já vi um monte de cego. Mas, e agora? Como é que você vai ver um cachorro conduzindo uma pessoa cega?

Sabe, a coisa que eu mais tenho cuidado na minha vida é não premeditar, não bolar as coisas. Você tem aquela coisa, aquele sentir na hora, aí você faz na hora as coisas. Agora, se eu for bolar para amanhã, como é que eu vou forçar, como é que eu vou saber? Então, o cuidado que você tem de ter é: se você fizer o que você gosta, pode acontecer o que acontecer, mas você sendo verdadeiro nunca se arrependerá, porque a gente nunca vai fazer nada de ruim para ninguém. A vida é assim!

É como eu te digo, a intuição é que manda. O sentir é que manda! Não adianta querer saber, pensando que vai sentir depois, aí é que é o engano! E, outra coisa: a percepção de todos nós é semelhante, não é igual nem diferente. A semelhança veio como a maior inteligência divina que é justamente aquela coisa de você não achar que você é o melhor do mundo, nem achar que você é o pior do mundo. Achar que você é um merecedor daquilo que você quer fazer, igualmente aos outros. Nem por isso você é igual aos outros.

E o que é a semelhança? É a divindade da vizinhança. De repente, na casa do vizinho, faltou luz. Você olha um dia, dois, e você corre e diz para o seu vizinho: ‘O que foi que aconteceu?’. E ele diz: ‘É, rapaz, estou sem dinheiro para pagar’. Você pode ajudar, vai e ajuda. É isso. Isso não se estuda: o sentir de cada um. Você sabe que também pode fazer isso na música. O cara está lá estudando uma coisa e não consegue, o outro está lá e tem mais

musicalidade, mais ideias do que ele. É aquele orgulho: ‘Eu sou o maior, não vou ensinar para ninguém!’. Você sabe que isso acontece! E isso é o maior erro do mundo, tanto para a Terra quanto para o céu.

Então é por isso que eu falo para você: eu estou dando esta entrevista com uma alegria imensa porque eu tenho certeza do resultado que nós dois vamos ter com esta entrevista. A ideia é esta, dizer que eu estou sempre aberto para qualquer coisa.

S. E. T. – *E o senhor acha importante que as pessoas com deficiência visual utilizem a musicografia braille para leitura e escrita de notação musical?*

H. P. – Quando é que se precisa ler a partitura? Quando você vai tocar com outras pessoas. Quando você vai tocar sozinho, você não precisa! Mas se você tocar com outras pessoas que não conhecem a música, aí realmente tem que ler a partitura. Mas aí, o que é que acontece? A pessoa que se chama deficiente – que não tem nada de deficiente – esse pessoal tem um poder de sentir maior do que o nosso. Porque, justamente, eles não estão preocupados com o ‘ver’, com a visão, com ver coisas. A maioria das coisas que a gente vê, não precisava, não seria nada importante de se ver. Então, eles ficam livres disso também. Aí, quando eles vão ler a música, a partitura, tem o braille – que é maravilhoso – e isso é muito bom!

Aí, aquele cara que é mais musical, fala: ‘Não vou ler mais, eu vou compor para os outros lerem’. E isso tem que ser tudo com naturalidade, com aptidão. Porque a aptidão vem com a pessoa. Não tem aquele papo que todos que estudam vão fazer. Nem todos conseguem. Podem conseguir tecnicamente, com a prática, mas agora o sentir...

S. E. T. – *Hermeto, eu vi em uma das suas entrevistas que uma vez o senhor machucou seriamente o seu dedo polegar e aí, como já tocava acordeão, adaptou sua técnica para poder tocar sem este dedo. O senhor poderia falar um pouco mais a respeito das adaptações que o cérebro, a mente humana, é capaz de fazer?*

H. P. – É esse dedo aqui [*mostra o dedo polegar que foi machucado*]. Eu levei 16 pontos. E o que você está falando está certo, eu estava me preparando para se o dedo não funcionasse. E não precisou, porque ele está bom até agora! No começo eu estava tocando sem ele. Eu trabalhava sem o dedo, tocando acordeão assim, com os quatro dedos. E tocava mesmo, sabe? E eu comecei a me preparar: ‘E se um dia eu perder isso?’. Vamos supor, que Deus me livre acontecesse alguma coisa mais séria, eu ia assobiar. Se eu não pudesse assobiar, eu ia roncar.

Aí, para roncar, eu faria assim [*começa a 'roncar' a canção Asa Branca, depois Parabéns para você*].

Você sabe que eu fiz isso na Inglaterra? Eu estava tocando na Inglaterra, no teatro mais famoso. O tapete, todo vermelhão, e eu estava com a orquestra – para você ver como é bom não premeditar. Como é que eu ia fazer um negócio desse? Se eu premeditasse, eu não fazia mesmo – Bom, eu estava lá, em um ambiente muito formal. O pianista era o Jovino dos Santos, que estava regendo a orquestra de lá e ele já me conhecia. Eu nunca tinha feito isso com ele, mas eu gosto de fazer surpresas para as pessoas que estão comigo! Por causa da minha idade, eu era o mais velho ali no teatro – para você ver que não faz muito tempo! Daí eu fingi que estava dando uma coisa de desmaio, e me sentei, me deitei no tapete vermelho maravilhoso! E quando eu vejo um tapete eu me lembro das gramas, do mato: e me dá vontade de deitar! Aí eu me deitei, e o Jovino já sentiu e veio logo com um microfone. E o público todo comentando, era aquele murmúrio – e era isso que eu queria! Ele botou o microfone na minha boca, pertinho assim – e, intuitivamente, porque eu nunca tinha feito isso com ele – e eu: [*começou a 'roncar' novamente a canção Parabéns a você*]. Quando eu acabei, parecia o final do show, e eu tinha tocado apenas umas duas músicas, mas você precisava ver, o público levantou de pé, começou a aplaudir como se eu tivesse no final do show.

E isso vem intuitivamente, cantar com intuição, entendeu? E isso é coisa de criança, só que quando criança eu não fazia isso, eu imaginava: o meu corpo não podia fazer isso, não tinha ainda tamanho para fazer isso. Mas todas estas imaginações, é como o negócio da percepção, nada é igual, mas semelhante. Todo show que eu faço eu termino com uma composição e dedico para o público. É uma música nascendo. E a gente fala aqui na Terra em morrendo, mas estamos falando do corpo, ninguém morre. A alma é eterna. Deus quis assim.

S. E. T. – *O senhor disse agora há pouco que procura não pensar muito no futuro, mas eu queria saber se pode me falar um pouco sobre seus objetivos futuros.*

H. P. – Não, esse futuro que eu digo que não penso é justamente porque nós estamos em um mundo convencional. Tem coisas que eu tenho que pensar. Se você me disser que eu tenho de fazer um show em Campinas, eu tenho que pensar. Eu digo que não penso no que será que vem: ‘Eu quero que venha isso’. Eu não penso nisso, não!

Se você perguntar como é que vai ser o meu show amanhã, eu digo: ‘Eu não sei!’. No começo, eu dizia isso e eles achavam que era ironia minha. Mas eu digo: ‘Gente, eu não sei mesmo!’. Porque cada show meu é diferente. Quando eu começo um show, a gente faz uma

lista. Eu dou liberdade para os meninos fazerem a lista das músicas que vão ser tocadas. Acontece que a lista nunca se toca toda e nem tem ordem. Mas a gente faz para ter uma segurança. Aí, a música tal eu já digo: ‘Quando eu ficar calado, na música tal, é porque já é para tocar a próxima. Fiquem tranquilos que é um sinal’. Aí, quando é de repente, estamos tocando a música, tem um sinal que eu faço assim [mostra um movimento com a mão], e eles já sabem que é para voltar a música. Voltar e terminar. No fundo, eles estão lendo as partituras deles, mas estão criando e lendo a própria partitura.

E, além disso, eu estou com um prêmio para receber nos Estados Unidos, de uma escola famosa, em Nova York. Acho que é um prêmio de doutorado. Mas eu não tenho nem diploma! Como é que eu vou receber prêmio de doutorado?⁴⁰ [risos]. Eu estou muito feliz!

E esse papo de que se eu for diferente, o outro vai me censurar, que censure! Se eu fosse escutar os músicos que falavam comigo na época que eu pegava uma chaleira para tocar. Alguns músicos diziam: ‘Você ganhou todos os prêmios, porque fica soprando nisso, numa coisa enferrujada?’. E eu digo: ‘Pois é, eu tocava nisso quando tinha quatro, cinco anos de idade, me lembrei e ainda toco bem: toco uma música aqui e você aí no seu instrumento!’ Eu sou uma pessoa exótica. Por que não o meu instrumento? E, graças a Deus, estou aqui com a minha chaleira, o meu copo com água... todo famoso[risos]. Mas as pessoas falam menos de mim como compositor do que como um instrumentista. E eu sou o compositor, músico, que tem mais músicas na Terra. Ninguém tem oito mil músicas!

Agora, é o que eu te falei, eu não premedito esquema nenhum, é a minha mente, a minha cabeça. Porque eu considero isso aqui que eu estou falando com você, como música também! Isso é uma composição. É música. Você, está fazendo um bem para a música, ao me convidar para falar. E esse bem é para nós e para o mundo inteiro. Para os seus colegas, seus alunos, seus amigos, seu professor. Porque o professor que não aprende com o aluno, quando ensina, não aprendeu com ninguém, nem ensinou, nem sabe não. Sem humildade, o professor nunca vai querer aprender com o aluno, nunca. E tem alguns que não aparentam, mas dá para notar que ele está aprendendo. O professor que não tem a capacidade de sentir o aluno, não está ensinando nada e está se atrapalhando até. Porque ensinar é aprender junto, que é o resultado daquilo que você fez. Eu conversei com você, e eu senti tudo o que você sentiu sobre tudo o que eu fiz. Eu senti na hora, naquilo tudo, eu aprendi que você tem de ser sincero com as coisas que você fala. Se você errar, erre com sinceridade. Porque não existe erro, o desencontro que pode parecer um erro pode se transformar. Consertar um erro é mais importante do que você parar e querer fazer

outra coisa. Você não pode, por causa de um erro, deixar de fazer alguma coisa. Você muda a direção, mas não muda o conteúdo do que você quer.

E é por isso que nem todo mundo pode ser um improvisador. Porque isso não se estuda. Eu não considero um improviso sem uma indecisãozinha aqui e ali, eu não considero improviso. Se é improviso, é porque é uma coisa assim bem solta, bem liberal: você pode errar até. Agora, saber, conseguir, é igual ao jogador, eu comparo muito a música ao futebol: o cara está lá, vai dar um drible, e aí chuta a bola, a bola bate em outro jogador e aí ele, que queria fazer o gol não faz, faz o outro. Aparentemente, foi um erro. Foi um erro que virou um acerto. É isso que a gente tem que fazer na escola.

S. E. T. – *Pensar como grupo?*

H. P. – Isso, pensar como grupo. E é por isso que eu formei o meu grupo. Agora, você faz parte dele, depois disso aqui!

E eu fico agradecido a você! Dê um beijo a todo mundo na Universidade! E eu digo que estou preparando, devagar, uma coisa muito boa para homenagear as universidades. Homenagear a todos do mundo, justamente com aquilo que eu faço melhor, que é a música. Quem sabe até lá você já não terminou o seu curso? E cuidado para quando se formar e não me esquecer, hein?

S. E. T. – *Não, claro que não!*

H. P. – Estou brincando!

S. E. T. – *Hermeto, muito obrigada por sua entrevista. Às vezes me perguntam porque eu dou aulas de música para crianças e eu digo que é porque eu acredito na importância de se estimular e trabalhar com os sonhos das pessoas. Nós, quando ficamos adultos, aparentemente, é que paramos de sonhar. Mas o senhor, com sua história de vida, me faz acreditar que é possível crescer e continuar sonhando.*

H. P. – A maneira de falar com o menino, o modo de ensinar como criança, é errado. Porque se esquece da parte espiritual, e o espírito não é criança. Qual é a religião do mundo que vai dizer que a gente não tem espírito? Não tem alma? A minha alma, o meu corpo não existiria se não existisse a alma. Então, eu acho que quando você estiver com sua criancinha, sempre respeite a maneira, a reação dela. Aquele jeito de entender, de ver as coisas.

Agora, imagine você, encontrar estas tantas e, ao mesmo tempo, encontrar uns que não alcançam quase nada, mas o pouquinho dele, bem feito: pronto! E eu sempre digo: ‘Olha gente, eu sou contra números, mas já que fizeram, o número 1 é tão importante quanto o máximo dos números. Porque, sem ele, a casa cai. O primeiro degrau é o mais importante, o primeiro tijolo. Então, por que esquecer?’ É como o passado, o alicerce daquele edifício é o passado dele. Nós temos que respeitar!

Então, parabéns a você pelos seus alunos! Você, com esta percepção que você tem, sei que é muito boa. Eles são crianças no plano físico, mas no olhar, não. E tem criança que está sofrendo muito porque o corpo não pode fazer o que ela quer. Assim como um velhinho que não pode mais subir uma escada, este demonstra muito porque o ‘carrinho’ já está velhinho.

A gente acha que um menino com oito, dez anos de idade já tem um corpo que pode isso, aquilo. Esse cuidado temos que ter também, para ele não fazer demais. E eu tenho certeza de que você faz isso na sua escola!

A coisa mais interessante a fazer é que ninguém olhe para uma criança de forma pejorativa. Eu tenho 80 anos e aprendo coisas que eu não acreditava estar aprendendo com uma pessoa de 40, 50 anos mais novo do que eu, um menino ou qualquer outra pessoa.

S. E. T. – *É impressionante a sua humildade, Hermeto!*

H. P. – Mas a humildade é uma coisa que é divina para todo mundo. A humildade, não digo que é uma obrigação, porque ninguém deve ser obrigado a nada. Mas, em último caso, é uma obrigação. E o que é a humildade? É uma compreensão mútua. Porque o cara tem um defeito e já vou direto no defeito dele, e não olho os lados bons que ele tem? Então, vamos também ver um pouquinho!

S. E. T. – *Quer dizer alguma coisa para finalizar nossa entrevista, Hermeto?*

H. P. – Então, é isso, gente! Vocês da Universidade da mestra, que continuem assim, e que Deus abençoe a vocês. E aprendam com todo mundo, mas não façam nunca o que não gostam para ganhar mais, porque o seu ganhar mais, fazendo o que não gosta, no futuro vai fazer você gastar muito mais!

APÊNDICE D – Entrevista com Jorge Gonçalves

Entrevista concedida pelo pianista português Jorge Gonçalves no dia 5 de novembro de 2017, na residência do entrevistado, em Coimbra, Portugal

O pianista Jorge Gonçalves possui deficiência visual total desde os cinco anos de idade.

Shirlei Escobar Tudissaki – *Jorge, como você lidava com a questão da deficiência visual durante a fase escolar?*

Jorge Gonçalves – Eu tive a sorte de contar com pais absolutamente maravilhosos, porque desde que eu perdi a visão, aos cinco anos, me disseram sempre assim: ‘Perder a visão ou ser cego não é desculpa para nada e nunca vai ser. Não vamos deixar que seja razão para não conseguir atingir os objetivos que tu queres na vida’. Então, os meus pais, desde o início, fizeram muita força para que eu aprendesse o braille e, quando eu comecei na escola primária básica – que aqui em Portugal se começa aos seis anos –, eu tive a sorte de encontrar uma professora muito especial. Eu não estudei em institutos de cegos, mas sempre em escolas integradas. Eu estudava em uma escola perfeitamente ‘normal’ e tinha uma professora de ensino especial que ia três vezes por semana e passava o dia comigo. Essa pessoa sabia o braille e me ensinou.

Paralelamente, existe em Portugal um instituto, o *Centro Professor Albuquerque Castro*, que produz livros em braille, na cidade do Porto. Esse centro produz os livros de escolaridade normal: as pessoas fazem os pedidos dos livros que precisam e recebem o material. Até os 18 anos, sempre fui tendo os meus livros e total acesso ao braille. Mas também preciso dizer que eu até ficava zangado com o meu pai – e hoje eu compreendo perfeitamente porque ele fez isso – mas o meu pai, quando eu tinha sete ou oito anos, não queria que eu ouvisse áudiolivros. Ele dizia: ‘Quer ler? Deves ler, concordo perfeitamente. Mas vais ler em braille’. E eu aprendi a ler porque fui obrigado a ler em braille. Hoje eu o agradeço infinitamente por ele ter feito isso. Os meus pais foram os precursores em Portugal para eu conseguir um equipamento que se chamava *Delta Manager*, que foi um dos primeiros computadores adaptados do mundo, em 1990, 1991. Era uma máquina com 20 caracteres, que possuía uma pequena memória e se ligava diretamente a uma impressora com agulhas. Isso permitia que eu fizesse o meu trabalho de casa, imprimisse e levasse o trabalho em tinta para a professora. Aquilo foi um avanço quase estratosférico. Antes disso, eu era quase um extraterrestre. Eu tive estas oportunidades, mas porque os meus pais

tiveram esta visão de perceber, de pensar que era importante esta interação entre o braille e as letras ‘normais’. Mas isso porque meu pai era uma pessoa extremamente bem formada – um coronel da Força Aérea, oficial de carreira – e minha mãe era enfermeira. Ou seja, eu tive oportunidade de ter uma estabilidade emocional, econômica e financeira que eles me possibilitaram. Isto teria sido diferente, por exemplo, se eu tivesse dependendo do sistema. No entanto, no sistema público – porque eu sempre estudei em escolas públicas – tive professores e profissionais que, muitas vezes, não tinham conhecimentos, mas foram pessoas que tiveram muita vontade de me ajudar. E hoje eu até me emociono com isso. Eu me lembro que quando tinha 10 anos de idade, eu tive uma professora de apoio que passava noites sem dormir para me arranjar formas alternativas de conseguir gráficos. Eu lembro no caso dos planetas, que ela, uma vez, passou uma noite inteira com gráficos, plásticos, cordéis e plasticinas para me mostrar as rotas. Estamos falando de pessoas que tinham seu horário de trabalho, iam para casa e faziam aquilo no horário depois do trabalho. Então, eu tive a sorte de encontrar profissionais que se dedicaram a mim com uma força humana e psicológica, e que ultrapassaram, em muito, as suas obrigações profissionais. Hoje, só sou o que sou na música porque a base estava lá.

S. E. T. – *Como se deu o início do estudo de música? Eu vi em uma de suas entrevistas que, em um primeiro momento, você não foi aceito para ingressar em um Conservatório de música por conta de sua deficiência visual e que, em decorrência disso, foi estudar musicografia braille. Você pode falar um pouco a respeito desse trabalho inicial com a musicografia?*

J. G. – Eu vou lhe contar como iniciei o estudo da musicografia braille. Portugal não tem um programa de musicografia braille. Não tem, não existe e não quer saber. Mas, por que? Eu tenho a minha interpretação – que é minha interpretação, que não é oficial, mas digo-lhe aquilo que acho. Portugal teve sua democracia a partir de 1974 e a criação dos institutos de cegos foi anterior à democracia, no tempo da ditadura. Foram institutos criados ao estilo francês e estes institutos na década de 1950, 1960 produziam as partituras em braille para Portugal. Com o fim da ditadura, começou a democracia e estes institutos se uniram e formaram a *Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal* (ACAPO) no ano de 1989. A interpretação que eu faço é que na mentalidade das pessoas a ideia de o cego aprender música era uma ideia estereotipada do instituto de cegos antigo, a da exclusão social. Porque, desde que a ACAPO existe, a musicografia em Portugal morreu. Eu digo muitas vezes que Portugal é o único país da Europa Ocidental que não produz partituras em braille – o que é uma coisa que me deixa doente. A Espanha produz partituras, França, Inglaterra, Itália, Alemanha, Polônia. E Portugal, não. Não

há interesse, não se compreende que a música é uma parte da cultura. Eu não compreendo porque Portugal pode ter uma visão tão limitada a ponto de pensar que um cego aprender música é uma questão da exclusão social, proveniente do instituto de cegos de antigamente. Eu acho que a educação musical é tão importante para os cegos quanto para os outros! Simplesmente é que os cegos precisam de material específico. Portanto, a ideia não é que os cegos aprendam música obrigatoriamente, mas que tenham a ferramenta para ler música como os outros tem! Aqui em Portugal, quando o cego quer aprender música, das duas uma: ou tem alguém que ensina, ou não aprende! Se aprender de ouvido, basicamente significa que não aprende, não está capacitado para fazer os estudos superiores de música. Porque, quando chegar à Universidade e for obrigado a fazer provas de análise e harmonia, morreu. Não dá, não existe! Não tem as ferramentas!

Agora, em relação ao cego aprender de ouvido, vou dizer o que eu acho: eu não tenho nada contra os cegos – nem os outros – aprenderem de ouvido. Eu próprio já trabalhei muito com o ouvido, enquanto fiz concerto de jazz e outros estilos. Agora, os músicos, seja de jazz, ou de outra coisa, leem música. Por que é que os cegos têm de arranjar a desculpa que não tem de ler e escrever música? É uma coisa que eu nunca entendi. Eu não estou a dizer que o ouvir não é importante na música. Agora, o cego não pode ter a desculpa de não aprender e não ser literato! É a mesma coisa que uma pessoa dizer: ‘Ah, eu sei falar, sei ouvir, portanto não preciso escrever as letras!’. Não pode ser assim! E, no estudo da música erudita, isso torna-se ainda mais essencial porque, para mim, é impossível aprender de ouvido porque nós devemos ter muito acesso à articulação, ou seja, à dialética musical do compositor. O compositor escreveu música: as articulações, os *staccatos*, as notas ligadas. Escreveu muitas informações e, por ouvido, nós não conseguimos perceber. Imagine que um cantor aprenda a música de outro cantor e que ouça pelo ouvido o que o outro cantou. Não está a aprender o que o compositor escreveu. Está a aprender a interpretação que aquele cantor deu à partitura, o que é uma coisa completamente diferente. Não estou dizendo que o ouvido não seja importante para esta aprendizagem também. Agora, nós devemos poder ter acesso ao que o compositor escreveu! *[senta-se ao piano para demonstrar uma partitura em braille]*.

O que eu dizia é que quando nós estamos a ler uma partitura em braille nós estamos a ter acesso à retórica do que o compositor escreveu. Eu tive uma professora na Polónia que dizia que as articulações da música são como *speech* – que eu traduziria em português como retórica – ou seja, as articulações são a linguagem das palavras da música. As notas são apenas uma parte do discurso musical. A verdadeira expressão musical está na intenção que tocamos cada

nota. Aqui, nesta partitura [*mostra a partitura em braille*] do 3º movimento do *Concerto de Chopin em fá menor*: temos *Allegro Vivace*, quatro bemóis, fá menor, $\frac{3}{4}$, na primeira nota temos *piano* – e as dinâmicas são relativas, é óbvio. E o que eu quero dizer com isto? É que é importante saber o que o compositor escreveu, para eu fazer a minha própria interpretação e não fazer a interpretação dos outros! Eu chamo de literacia musical⁴¹ a capacidade de ler e escrever música. Isso é absolutamente essencial.

E agora vou lhe dizer como é que eu aprendi a escrever a musicografia. Depois que eu fiquei cego minha irmã foi aprender piano no Conservatório e os meus pais queriam que eu também fosse. Mas eles [*o pessoal do Conservatório*] não me queriam lá.

S. E. T. – *Não te aceitaram?*

J. G. – Não me aceitaram.

S. E. T. – *Isso foi no Conservatório de Coimbra?*

J. G. – Não, era o Conservatório de Tomar. Já não existe mais este Conservatório. Mas basicamente não me queriam lá, não queriam se preocupar comigo. Então, eu vivia em Tomar, que fica a 150, 200 km de Lisboa e meu pai conseguiu um cego que estudava canto em Lisboa, sabia ler musicografia e que poderia me ensinar – e ele disse que iria me ensinar gratuitamente porque também haviam lhe ensinado gratuitamente. Durante um ano eu fui de Lisboa a Tomar duas vezes por semana para ele me ensinar a musicografia. Todas as sextas ele passava a tarde comigo e foi assim que eu aprendi. Eu tinha cerca de oito, nove anos de idade. A partir daí, nunca mais tive aulas de musicografia, sempre fui autodidata. E depois disso, eu já ensinei outras pessoas exatamente para haver a possibilidade de outros aprenderem música. Mas se nós estivéssemos dependentes do sistema público educativo de Portugal não aprendíamos.

S. E. T. – *E eram apenas aulas de musicografia ou de instrumento também?*

J. G. – Era mais uma aula, digamos, de solfejo. Era uma aula de iniciação à teoria musical e musicografia braille, porque eu não sabia nada. As pessoas fazem uma grande distinção entre musicografia braille e a teoria, e não pode ser, porque elas estão ligadas uma à outra. A musicografia é uma ferramenta de notação musical. E qualquer notação musical está submetida à teoria.

S. E. T. – *E você ficou com este professor por um ano e depois foi para o Conservatório?*

J. G. – Eu comecei com ele nas férias do verão, em julho e, se me lembro bem, comecei em setembro no Conservatório. Ou seja, eu tinha aula com as turmas ‘normais’ e paralelamente ele ia me ensinando. Ele era um extra, além das aulas do Conservatório. E era realmente um excelente professor de musicografia braille.

S. E. T. – *É muito interessante você conseguir replicar tudo o que recebeu deste professor.*

J. G. – Sim, eu tenho feito o mesmo! Eu tenho esta vontade de expandir o conhecimento da musicografia. Por isso eu tenho feito esforços de falar em conferências: já fui até ao Brasil. Eu tenho esta vontade de que as pessoas tenham acesso: para mim não tem nada mais triste do que uma pessoa querer aprender música e não poder por conta de sua deficiência visual.

Mas eu tenho que falar que acho o sistema da musicografia absolutamente engenhoso e muito bem feito. Louis Braille com apenas seis pontos e 64 combinações foi capaz de escrever um sistema muito eficaz para se ler e escrever música!

S. E. T. – *E aqui em Portugal vocês utilizam o Manual internacional, editado pela Bettye Krolick?*

J. G. – Sim, é esse que eu uso e recomendo em minhas palestras. O Brasil teve o interesse em traduzir para o português este manual, em braille e tinta. Em Portugal, estamos à espera.

Mas a musicografia não é uma questão de dinheiro, porque a impressora que imprime musicografia é a mesma que imprime o braille. Claro que para se produzir musicografia com qualidade é preciso um *software* como o *BME* ou o *Goodfeel*, que custa uns 350 euros, que para uma grande instituição não é nada. A partir do *BME*, por exemplo, se tiver um bom profissional, se consegue produzir tudo! Tanto é que o *BME* nem precisa escrever nota a nota.

S. E. T. – *Jorge, eu vi em uma de suas entrevistas que você também atua como professor. Você poderia elencar quais as principais adaptações para seu trabalho como professor de música cego para alunos que enxergam?*

J. G. – Eu tenho de dizer que tenho mais experiência com a performance, mas vou lhe dar um exemplo do que ocorre com a cantora com a qual tenho um duo. Na semana passada, por exemplo, tocamos quatro composições minhas. Eu fiz a edição no *BME* e para canto e piano temos: mão direita, mão esquerda, voz e também outra linha para a letra. E ainda tenho de fazer com que a letra coincida com a nota certa. Depois de acabar a partitura em braille, eu exportei

para *MusicXML*, mandei para ela por e-mail, ela abriu no *Sibelius*, editou, fez o PDF e está pronto!

S. E. T. – *Como surgiram estes trabalhos de composição musical?*

J. G. – Eu sempre improvisei muito. Eu gosto de chegar ao piano e improvisar do nada. Só que antigamente não tinha como escrever. Eu improvisava e morria. Eu costumava dizer que quem quisesse ouvir outra vez tinha de voltar ao outro concerto. Já dei muitos concertos improvisados, mas não era capaz de escrever. Mas desde que eu tenho o *software* adequado, eu consigo deixar registrado as minhas ideias e, às vezes, quando me é pedido algo eu faço. Não sou compositor, nunca quis ser, eu sou pianista. Mas faço por diversão.

S. E. T. – *Retomando a questão dos seus professores de performance, qual foi a importância destes professores para seu desenvolvimento musical?*

J. G. – Eu acredito que cada professor, cada pessoa que a gente encontra na vida nos traz sempre algo de novo. Não existe uma receita, existe uma mistura de sinergias e energias das características psicológicas e físicas do aluno e do professor. Com isto, o que eu quero dizer é que aquela ideia do professor pode funcionar para um e não funcionar para outro. Da mesma forma que um aluno pode adorar um professor e o aluno a seguir não gostar nada dele. Eu posso lhe dizer que a pessoa que mais me ensinou piano na minha vida foi a minha professora na Polônia. A professora Elżbieta Tarnawska, para você ter uma ideia, foi finalista do Concurso Fryderyk Chopin em 1975, ano que Krystian Zimerman ganhou. Durante um ano e meio eles viajaram fazendo recitais: a primeira parte um e a segunda parte outro. E os dois ficaram na final! O Zimerman ganhou, mas por aí se vê o nível da pianista.

E esta professora é uma pianista da velha guarda. Uma pianista do tempo em que os pianistas eram músicos. Tinham aquela personalidade, aquela ‘cara’ do pianismo do século XIX. De Chopin, Liszt, Rubinstein. Aquela escola polaca do grande pianismo. Ela era uma pianista que, não sei o porquê, gostou muito de mim a nível pessoal. E deu horas e horas de aulas que eu nunca serei capaz de reconhecer o que ela fez por mim! De Chopin nós tocamos tudo: *Mazurkas*, *Baladas*, *Polonaises*, *Valsas*. Foi uma pessoa que tirou seu tempo para me ensinar, sobretudo, a arte do fraseado. Para ela, o piano tinha sempre um ‘algo a mais’. Ela me ensinava a construção do som: [*começa a tocar Chopin ao piano*], as variações, as nuances... [*continua tocando Chopin*]. Me ensinou sobretudo a arte do som, do cantar ao piano: duas notas nunca tem a mesma intensidade, tem de saber o início da frase e o fim, como criar a tensão.

Eu trabalhei também muito Bach com ela [*começa a tocar Bach ao piano*]. Também música francesa [*começa a tocar Ravel ao piano*]. Um tipo diferente de articulações para cada compositor.

Foi uma coisa muito pessoal: você sai do seu país e uma pessoa lhe ensina tudo o que sabe! E se entrega às aulas: ficávamos horas e horas a falar de música! Muitas aulas nós mal tocávamos piano, nós conversávamos sobre música e sobre a vida! E também sobre a educação musical em um contexto filosófico. Enfim, foi uma pessoa que me ensinou muito! Uma pena eu tê-la encontrado apenas quando tinha 25 anos, porque se eu tivesse encontrado quando tivesse dez! [*risos*].

Agora, a professora Shao, que eu encontrei no mestrado, aqui em Portugal, eu já estava em outra fase, já tinha feito carreira como concertista, tinha tocado muito em grandes salas, já era pai e estava casado. Eu deixei de tocar piano durante um ano, mas quando eu compreendi que não conseguia viver sem a música, a professora Shao foi uma pessoa que me ajudou a não desistir e, sobretudo, a confiar em mim. Foi uma pessoa que, ao longo de todo o processo do mestrado⁴² esteve sempre ao meu lado, sempre apoiando. Foi uma pessoa que acreditou em mim, que eu conseguiria voltar ao alto nível de performance. Teve uma dedicação a 100%.

O professor Marian Rybicki, em França, foi uma pessoa que me abriu as portas para o pianismo de alto nível. Eu tinha uma turma de grande nível e eu conheci muitos colegas que hoje são grandes pianistas, tocando com a Orquestra Filarmônica de Berlim, New York e outras. Ele era um professor que dizia: ‘Vamos tocar o *Scherzo* de Chopin’. Eu respondia que sim e tinha uma semana para preparar tudo. Ou seja, o professor Rybicki foi uma pessoa que me obrigou a subir o nível do nada. Cheguei lá e entrei em contato com os melhores do mundo e você tem falhas: às vezes você não trabalhou bem as oitavas. E lá todos diziam: ‘Isso não é desculpa para nada, vamos chegar aqui e tocar’.

S. E. T. – Mas ele trabalhava as suas questões técnicas ou somente a interpretação?

J. G. – Muito pouco das questões técnicas. Ele queria música, que eu chegasse com as coisas já feitas. Mas eu vivia em um dormitório só de músicos onde havia grandes pianistas e éramos uns ajudando os outros. O professor Rybicki era uma grande pessoa em termos de orientação de carreiras, concertos. Não era uma pessoa que perdia tempo trabalhando conosco uma passagem.

Já a professora Tarnawska era capaz de passar comigo uma página, para compreender a página toda e nunca mais esquecer! Ela não ensinava com os gestos, mas dizia: ‘Tens que

entender o que o compositor pensou ao escrever aquelas notas'. A pessoa tinha de assimilar a imagem musical, psicologicamente: '*the artistic musical image*' – o que o compositor quis dizer com aquelas notas. Falávamos de música, de vida, de filosofia, de relações humanas e de amores. Por exemplo, quando falamos de Chopin, temos de ver o contexto da vida dele, as rupturas amorosas... [*começa a dar exemplos de obras de Chopin ao piano*].

S. E. T. – Jorge, estamos falando de grandes professores da performance musical. Você acredita que estes professores tinham um maior preparo para lidar com alunos com deficiência visual?

J. G. – Não. Eram pessoas que só se chegava até eles quem já tinha certo nível. E os cegos que já tinham certo nível já não representavam um problema para eles. Eu me lembro que o professor Rybicki teve um aluno cego, uns 20 anos antes. Mas era um aluno cego que fez carreira e nunca chegou a ter problema algum. E as pessoas não tem tempo para perder tempo com partituras, com o braille. Ai de mim se aparecesse com alguma dúvida da partitura para a minha professora na Polônia!

Mas eu tenho algumas histórias muito engraçadas! A maioria das partituras em braille foram feitas na França nos anos 1920, 1930, e nesse período eles utilizavam edições sem o conhecimento musical que existe hoje. Por exemplo, falávamos de Chopin, e eles utilizaram para transcrição para o braille edições que hoje são consideradas péssimas, das décadas de 1920, 1930! Mas era o que havia! Hoje em dia, no caso de Chopin, tivemos musicólogos, muita gente que estudou! As edições mais conhecidas para Chopin são as *Paderewski* – ou mesmo as edições *Henle-Verlag*, que são edições de cuidado. E o que eles fizeram quando transcreveram para o braille as partituras? Utilizaram as versões antigas, de 1920, 1930 – ou seja, ficaram com as que já tinham: 'Não vou fazer uma 4ª *Balada* de Chopin se já temos uma versão'. O problema é que estas edições não correspondem aos requisitos de um músico profissional. Eu me lembro da minha professora da Polônia ficar furiosa comigo porque eu fazia frases *legato* que tinham alguma nota em *staccato*! Mas era a edição que eu tinha! E até ela compreender que às vezes a culpa não era minha, mas da partitura, foi um grande problema, ela ficava furiosa comigo! Porque para ela Chopin era uma coisa muito séria, uma coisa de religião! E não se brinca com Chopin! Graças a Deus, depois eu encontrei uma biblioteca na Itália [*para um momento para pegar as partituras em seu armário*]. E esta biblioteca em Monza produziu em braille as partituras das edições *Paderewski*. Veja aqui: *Complete works* – Edição *Paderewski* [*mostrando os livros*].

A diferença em um concurso ou em um exame no nível profissional de performance é o detalhe. E você vai para um júri da Polônia, onde toda a gente é especialista em Chopin. Às vezes, não tinha as partituras e acabei perdendo muito tempo com isso.

É muito diferente de estar trabalhando com uma pessoa na iniciação musical a quando chega a um nível profissional, onde uma pequena diferença na partitura faz uma diferença toda. É a mesma coisa de um jogo de futebol com iniciantes e um jogo da primeira divisão do Brasil. Na primeira perda de bola, perdeu, já faz um gol!

S. E. T. – É realmente genial o que você está me dizendo, porque faz toda a diferença ter uma partitura com edição de qualidade quando tratamos da performance de excelência.

J. G. – Toda a diferença! Por exemplo, eu já toquei no Teatro Nacional de Portugal, entre outros locais importantes: quando você toca com este nível, se não tiver uma partitura boa, até o maestro vai falar: ‘Não! Como é que é? Aqui está *staccato* e não fazes?’ [risos].

Eu noto que no ensino da musicografia braille as pessoas dão muito pouca importância às articulações. Ou seja, há um grande esforço em aprender as notas – que são importantes, é claro – mas as articulações são tão importantes quanto as notas! A gente, quando chega a um certo nível e, se não levarmos em consideração as articulações teremos um problema. Eu tenho uma amiga cravista que estuda no *Mozarteum*, em Salzburg, que diz o mesmo. Ela até manda fazer as partituras dela na Alemanha porque se ela trabalhar Bach com as partituras que eu tenho aqui, feitas para pianistas, cheias de *legatos*, o professor a mata, nem dá aula! [risos].

Mas o problema está aí: claro que é difícil fazer partituras em braille novas, mas também estou a dizer as dificuldades que sentimos em encontrar partituras, enquanto músicos que atingiram certo nível de performance.

S. E. T. – Qual a importância da memória musical para seu desenvolvimento como performer?

J. G. – Eu vou lhe contar uma história porque acho que há momentos na nossa vida que simbolizam um bocadinho as nossas vivências. Eu fui para o Brasil participar de um dos encontros em Natal⁴³ e tive algumas dificuldades no voo, precisei dormir em Fortaleza e peguei na manhã seguinte o voo para Natal. Chego a Natal – após uma noite mal dormida – entro no carro e Catarina Shin me diz que a orquestra estará à minha espera, para o ensaio, à 1h da tarde: ‘Vamos almoçar e depois você vai ensaiar com a orquestra’. Mas eu não tocava piano há dois, três dias! E, ao chegar no auditório tenho a orquestra toda sentada à minha espera! Aí entra a memória: você vai tocar uma obra com gente que não conhece, então tem de saber muito bem

a sua parte e a dos outros em sua memória, porque senão não consegue. Muitas vezes não basta saber a sua parte, tem de saber a sua e a dos outros.

Ou seja, eu chego lá, de paraquedas, direto do avião, de outro país, com um monte de gente que não conhecia e tive de tocar um concerto do início ao fim. E tocamos! O pessoal me tratou muito bem, mas acho que estavam completamente assustados, porque nunca tinham tocado com um solista cego. E qual foi a chave do problema? A chave foi eu conhecer bem a parte deles e saber perfeitamente onde havia de entrar e seguir! Eu não precisava das entradas do maestro. Porque há muita coisa que você sente: as respirações dos outros, o andamento que eles estão a tocar e a forma como respiram com as entradas. E, baseado na sensação de alguns, você constrói a sua interpretação. Ou seja, dá para fazer uma junção musical de todas as partes.

Mas eu acho que há um bocado de mito a respeito da memória dos cegos. Porque é óbvio que nós temos que estudar porque não temos a partitura na frente. Agora, é preciso dizer que nas universidades mais disputadas da Europa e da América você tem de tocar de memória, tendo visão ou não. Na minha universidade na França, se alguém fosse fazer o exame com partitura, o júri não deixava nem tocar. Se o fato de eu tocar sempre de memória é uma vantagem para a música, eu ainda tenho as minhas dúvidas. Porque eu acho que o tocar de memória foi um ato exibicionista criado pela Clara Schumann, e foi inserido no papel de músico do romantismo do século XIX. O Sviatoslav Richter, por exemplo, tocava com partituras – e você acha que o Richter era um músico pior por tocar com partitura? Quem me dera poder tocar com a partitura! Em vez de tocar dois concertos, eu tocava três ou quatro!

A questão é que nós, cegos, temos maior facilidade porque temos de trabalhar este aspecto das nossas capacidades desde criança, porque não temos outra solução. E é óbvio que temos de memorizar todas as articulações, *legato*, *staccato*. Mas os outros que veem também tem que decorar, tocar de memória! Então, eu não acho, sinceramente, que a memória dos cegos seja aquele bicho de sete cabeças que se fala! Agora, é óbvio que muitas vezes temos de decorar muito mais coisas porque estamos habituados. Ou seja, as circunstâncias da nossa vida e das nossas características físicas nos obrigaram a desenvolver mais a memória, mas eu não acho que o cego tenha mais capacidades intrínsecas ou uma memória melhor simplesmente por ser cego. Mas tudo acontece, na minha opinião, dentro de um contexto, de um todo. As coisas não são nem preto nem branco: ‘É cego, ouve melhor’. Não! Mas é óbvio que sendo cego precisa ouvir melhor porque não tens visão. Mas uma coisa não está ligada à outra! E com a música é o mesmo. Nós somos obrigados a desenvolver estas características desde criança. Eu, por exemplo, quando cheguei à França, com 18 anos, tinha muito mais capacidade de memorizar

do que os meus colegas. Por quê? Porque todos começaram a trabalhar sempre com a partitura e quando chegaram à França precisaram memorizar. É uma questão de treino, não há milagres.

S. E. T. – *Mas existe uma diferença na maneira como um músico cego estuda uma nova obra musical com um músico que vê. Há certa complexidade no ato de decodificar o braille, memorizar e depois tocar o instrumento: primeiro a mão direita, depois a esquerda...*

J. G. – Sim, mas aí a limitação não é da memória. A limitação está no sistema braille que, para algumas coisas é perfeito, e para outras não é tão perfeito. Ou seja, é difícil memorizar. Eu reparei que em algumas obras russas temos quiálteras com 32 ou 33 notas no mesmo tempo e fica muito espaçado – entre muitas linhas no braille, o que torna difícil ter uma visão geral da obra. Então, esta visão, esta compreensão mental da estrutura da obra, tem de ser feita mentalmente. Não temos o acesso que uma pessoa que vê tem de uma partitura, no braille os códigos são sempre os mesmos. E isso é uma desvantagem: obriga-nos a um maior esforço de memória.

Agora, o braille foi criado por volta de 1830. Antes, já havia músicos cegos e eles não tinham nada! O esforço era bem maior! É uma sorte nós termos uma forma de ler a partitura. Porque o método inicial de Valentin Haüy era de tentar fazer a música a tinta em relevo, e que se lesse através dos dedos. E percebeu-se que isso, para os cegos, não funcionava! Portanto, até hoje o braille é o sistema mais eficaz – não é perfeito – mas é o mais eficaz para a aprendizagem musical. E não existem sistemas perfeitos, e nunca vão existir.

S. E. T. – *Quais foram as suas experiências artístico-musicais mais significativas da sua carreira?*

J. G. – Foram tantas! Existem três fatores que marcam muito a forma como me sinto confortável quando toco em concertos: 1) se me sinto confortável, emocionalmente estável; 2) se o piano é bom, se tem um som que eu gosto – se eu tenho a oportunidade de ter um bom técnico que é capaz de moldar o piano; 3) o público – pois eu sou muito sensível a recepção do público. Não sou daqueles músicos que toca e que não querem saber o que o público acha. Eu tenho quase que uma veneração pelo público, porque se a pessoa teve o esforço de sair de casa para ir me ouvir, merece que eu dê tudo o que eu tenho. A música é algo muito nobre, é transmissão de sentimentos, é comunicação das emoções mais profundas. Eu costumo dizer que, durante o concerto, me parece que eu me despi diante das pessoas, porque eu disse tudo o que tinha que

dizer das minhas emoções. Já aconteceu, por exemplo, de eu tocar em grandes palcos e, no momento de receber os aplausos, fiquei um bocadinho tímido.

Então, eu sou muito sensível como as pessoas me tratam. Assim, os concertos que mais me marcaram nem sempre foram os concertos em que eu toquei melhor, mas foram, muitas vezes, aqueles onde recebi um maior carinho das pessoas! Eu me lembro na primeira vez que toquei em Marrocos, que as pessoas me trataram tipo músico de rock: faziam filas para pegar autógrafos, ajoelhavam e até beijavam a minha mão! E, claro, tenho que falar das vezes que toquei no Brasil – foram quatro concertos no Brasil – e eu recebi tanto carinho, abraços, beijinhos das pessoas. E, no fim, eu até sentia que não lhes dei nada, porque tocar é o que eu faço todos os dias, em casa!

Mas não é fácil dar muitos concertos, no sentido emocional. Nós somos seres humanos e não é só estudar, chegar lá e ir embora. Há muitas coisas que acontecem *in between*. Muitas coisas acontecem no percurso e eu sou muito sensível. Você pode tocar e tornar aquele momento muito especial na vida de uma pessoa: se calhar haviam cegos que queriam avançar na música, mas nunca tinham visto alguém que pudesse provar ou mostrar que conseguiu atingir alto nível. Há tanta coisa que pode acontecer durante uma apresentação e que pode marcar muito as pessoas.

Os concertos que dei no Brasil foram muito ricos emocionalmente. Depois, a vivência que os polacos têm com a música, pois têm com a música quase como uma religião. É um país onde você toca e as pessoas têm um conhecimento absoluto daquilo que estás a fazer. Você toca um *Scherzo* de Chopin e as pessoas conhecem, muitos já o tocaram. Quer dizer, é uma vivência e uma paixão pela música que nos marca muito. Os polacos não são efusivos, não vão abraçar, dar beijinhos, mas são igualmente tocados pela música.

A forma como eu mais gosto de fazer música é em salas pequenas. Eu me sinto desprotegido em estar em um palco enorme com este instrumento tão grande. Eu me sinto muito mais inspirado e, aliás, sempre que posso, quando faço recitais e temos poucas pessoas eu peço que mexam as cadeiras e sentem ao lado do piano. Para haver mais intimidade, porque a música não é somente notas, música é a partilha, a comunicação das nossas emoções mais profundas! Os sentimentos que fazem parte da nossa vida são todos sublimados com a música. O músico sente-se realizado quando é capaz de fazer com que o público que está a ouvir seja invadido por estas emoções. Quando eu vou dar um concerto, não me interessa que as pessoas digam: ‘Olha, que oitavas tão rápidas! Que som tão *forte* ou *piano*’. Para mim o que interessa é que as pessoas não olhem para a minha técnica, mas que sejam tocadas pelas emoções que fazem a afinidade

da música. Na minha opinião, a técnica só serve para dar ferramentas para sermos capazes de produzir os sons que queremos e da forma como queremos. Técnica é ser capaz de fazer o som com uma determinada curvatura e qualidade de som que eu acho necessária para aquela passagem. Mas há muitos pianistas que fazem da técnica puro malabarismo. Por isso, gosto dos pianistas do início do século XX: Dinu Lipatti, Ignacy Jan Paderewski, Wilhelm Backhaus, Alfred Cortot – pianistas que eram músicos que faziam música de forma humana! E é isso que eu sempre quero fazer, para mim a música é a coisa mais nobre que existe.

S. E. T. – *Para encerrarmos esta entrevista, quero agradecer imensamente sua contribuição e saber quais são os seus objetivos futuros.*

J. G. – Eu quero fazer doutorado, porque sou um eterno curioso: eu poderia passar a vida inteira a aprender, adoro estudar! Mas não é só sobre a música. Toda vida fui assim: sou curioso com relação a tudo. Eu não leio livros, eu ‘como livros’! Eu ouço meus livros no *Voice reader*. Nunca contei, mas são centenas de livros por ano.

Portanto, os meus objetivos são fazer o doutorado e continuar a dar concertos – adorava tocar na Ásia: China, Japão. E isso pode ser difícil, porque há um mês em que ganha um bocadinho, outro mês não ganha nada.

Além disso, penso em continuar a difundir o conhecimento da musicografia braille. Eu gostaria que os músicos cegos tivessem a capacidade de ter acesso às partituras: o melhor seria que um dia houvesse uma forma de passar estas edições ‘boas’ – *Paderewski* – para um formato digital e que se criasse uma plataforma para que as pessoas do mundo inteiro pudessem fazer *download*. Esse é o meu sonho, digamos, fantasia, porque eu sei que nunca vai acontecer. Se alguém, por exemplo, tivesse aquela capacidade de fazer aquelas quatro *Baladas* de Chopin numa versão digital, que toda gente do mundo pudesse fazer *download*, estava perfeito! Existe um projeto parecido no Japão, mas é muito embrionário ainda. E é preciso uma estrutura: uma universidade ou um ministério que esteja interessado em colaborar.

E veja: os livros de literatura, você pode lê-los por áudio. Ou seja, você pode difundir o conhecimento dos livros de literatura para os cegos do mundo inteiro assim. Mas na música, não pode! Na música você só consegue através do braille. Não basta fazer uma transcrição de áudio para a música. Então, para a música não é tão simples como os livros! Para haver a transmissão do conhecimento da música, tem de haver o conhecimento da partitura! E aí, ou há o braille ou não há – não há meio termo!

Outro Santo Graal que é necessário para os cegos – até existem *softwares*, mas nenhum faz a coisa perfeita – é ver um dia um *software* que seja capaz de fazer uma conversão de PDF para *MusicXML* – isto também seria fantástico, mas isso necessita de computadores muito mais potentes, maiores conhecimentos. Além disso, a partitura nem sempre está da mesma forma, pode estar um bocadinho inclinada. Então, é o Santo Graal, é difícil. Além de tudo isso, é essencial que exista uma ferramenta de ler e escrever partituras gratuitamente. Não existe nenhuma ferramenta que seja capaz de satisfazer as necessidades do ensino musical até o ensino superior, até a performance, que seja gratuita. Estamos limitados a quem quer fazer música de alto nível tem de pagar.

APÊNDICE E – Entrevista com Vilson Zattera

Entrevista concedida pelo músico, pesquisador e professor PhD Vilson Zattera no dia 26 de janeiro de 2018, no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Unicamp, em Campinas

O músico, pesquisador e professor PhD Vilson Zattera tem deficiência visual total desde os sete anos de idade.

Shirlei Escobar Tudissaki – *Professor, como se deu seu interesse em pesquisar os softwares voltados para os músicos que apresentam a deficiência visual?*

Vilson Zattera – No início dos anos 1990, quando ainda estudava no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, precisei passar do braille para o material impresso algumas orquestrações que eu havia feito para a disciplina de Arranjo e Instrumentação. Na ocasião, um colega que me auxiliou nesta tarefa e utilizou um *software* chamado *Allegro* – se não me engano. Isso chamou muito minha atenção, pois eu podia ouvir o que eu havia escrito e, se fosse necessário, corrigir as notas que eventualmente estavam erradas, o que não é possível na partitura em braille. Além disso, este recurso poderia tornar-se uma maneira de eu mesmo transcrever do braille para o material impresso e vice-versa – ou seja, ter maior autonomia. Porém, mesmo com o leitor de tela *Dosvox*, disponível na época, esta ideia estava totalmente fora de cogitação. A partir de então, a busca por recursos computacionais acessíveis e o prosseguimento de meus estudos como violonista, entre outras razões, motivaram minha ida para os Estados Unidos.

Em 1997, quando ingressei no *Master Degree in Fine Arts*, no *California Institute of the Arts* (CalArts), em Los Angeles, comecei a ter as primeiras noções de computação aplicada à música. Porém, nesta época, a acessibilidade aos *softwares* de música para as pessoas com deficiência visual eram bastante caros e não eficientes para serem operados de forma autônoma.

Já em 1999, quando me mudei para Seattle, onde cursei o Ph.D. em *Ethnomusicology*, na *University of Washington*, continuei meu projeto na busca da acessibilidade aos *softwares* de música. Vale destacar que nesta Universidade todos os professores me receberam muito bem e achavam muito interessante meu projeto de computação na área de música para pessoas com deficiência visual. Lembro que logo que cheguei à Universidade, conversei com o professor da área de composição musical eletrônica – que é um nome de destaque neste campo de estudo –

e falei sobre a minha pesquisa. Nesta época, eu já estava usando o leitor de tela *Jaws*, em conjunto com o *Sonar Music Editor*, o *Cake Talking* e o *Goodfeel*. Como falei anteriormente, estes *softwares* ainda não ofereciam uma boa acessibilidade, por isso minha intenção era desenvolver aplicativos que me possibilitassem uma maior autonomia enquanto músico cego. Nesta ocasião, este professor me disse: ‘O que você quer fazer é possível?’. E eu disse que era. Ele então me perguntou se alguém iria fazer isso por mim, e eu respondi que não. Ele disse então: ‘Isso não dá dinheiro, se fosse uma coisa que rendesse milhões pegariam este projeto. Infelizmente, eu não tenho tempo. Quem vai ter de fazer isso é você’. Na hora, eu até achei um pouco agressivo, mas ele falou a mais pura verdade!

Sendo assim, desde 2011, quando ingressei no pós-doutorado na Unicamp, tenho concentrado meus estudos nessa área com o projeto: *Da acessibilidade visual à interatividade musical através de métodos computacionais multimodais*.

S. E. T. – *E como o senhor lidava com a questão da deficiência visual durante a fase escolar?*

V. Z. – Eu fui alfabetizado no braille, porque naquela época, para entrar no primeiro ano, que hoje em dia se chama Fundamental, tinha de ter sete anos de idade. Eu nasci em uma família humilde, com pouquíssimos recursos. Meu pai faleceu quando eu tinha dois anos e, quando fiz sete anos de idade, tive um acidente com arma de fogo – espingarda. Estava olhando o meu irmão guardar a arma de um primo, e o meu irmão não sabia que ela estava carregada e apontou para mim, brincando; e esta disparou. Desde então, se estabeleceu outro rumo na minha vida e da minha família – ou seja, em questão de segundos, passei de visão normal para cegueira total.

S. E. T. – *Imagino que tenha sido bastante traumático, porque quando se tem uma doença degenerativa, por exemplo, a pessoa e a família podem se preparar.*

V. Z. – Acho que, em ambos os casos, a perda da visão é extremamente dolorosa, mas talvez teria sido menos impactante se eu tivesse perdido aos poucos. Mas foi de 100 para 0. E não tínhamos dinheiro para buscar médicos particulares. Além disso, vivíamos em uma cidade pequena, com poucos recursos médicos. Depois, minha família me levou a Porto Alegre – mesmo com todas as dificuldades financeiras – e tentaram fazer alguma coisa, mas não tinha mais volta.

E assim continuou a vida da minha família: o meu irmão com um enorme sentimento de culpa, uma situação econômica delicada, e veio outro problema: como eu iria estudar? Não havia escola em Caxias do Sul. Só tinha escola em Porto Alegre, que era o *Internato Santa*

Luzia. E muitas pessoas aconselharam minha mãe a não me internar neste Instituto – e hoje compreendo esta preocupação. Ela estava pensando em nos mudarmos para Porto Alegre para que eu pudesse estudar lá, quando surgiu uma professora em Caxias do Sul para me ensinar o braille de forma gratuita. Depois de um ano com esta professora, eu entrei numa escola regular de ensino, me tornando assim o primeiro aluno cego de Caxias do Sul.

Eu então comecei a estudar no primeiro ano e não fui muito bem recebido pelos professores e pela diretoria. E como é que foi a minha inclusão? Pois bem, eu simplesmente ficava lá na sala! A professora fazia exercício para todo mundo, mas não adaptava nenhuma atividade para mim. Houve então uma psicóloga que já me conhecia, e conseguiu uma vaga em uma escola particular, o colégio São Carlos – a Secretaria de Ensino comprou uma vaga para mim nesta escola. Eu fiz o segundo ano, e no terceiro ano, a coordenadora veio falar comigo, dizendo que eu não poderia continuar na escola, porque eu não iria conseguir acompanhar as aulas, era muita coisa para estudar e assim por diante – como se eu fosse uma pessoa incapaz. Ela então me perguntou: ‘Você entendeu o que eu falei?’. Na hora, criei coragem e disse: ‘Eu entendi, mas discordo de tudo’. Mas quando cheguei em casa desmanchei de tanto chorar.

Sofri muito com a rejeição nos tempos de colégio e na adolescência. Por isso, depois dos meus 30 anos, comecei a fazer – e ainda faço eventualmente – psicoterapia. Além disso, me interessei por filosofias orientais, esoterismo e tudo que possa me auxiliar a ser uma pessoa melhor, para levar a deficiência visual como uma coisa leve e não como um castigo.

A partir do quarto ano do primário, a fim de suprir a falta de acesso aos materiais exigidos na escola, comecei a frequentar o *Centro Louis Braille* em Porto Alegre, e ficou acertado que eu estudaria quatro dias em Caxias do Sul e um dia em Porto Alegre. Em Porto Alegre eu fazia a especialização do braille, soroban e locomoção; e assim eu fiz o meu primeiro grau. No segundo grau – que agora é o Ensino Médio – eles queriam que eu fizesse o Magistério. Mas eu disse que não, porque eu queria estudar na UFRGS! E foi uma polêmica naquele colégio! Eu queria fazer análises químicas, mas eles diziam que eu ia me machucar, mas mesmo assim eu dizia que assumiria o risco. Tudo isso foi possível, pois além da minha perseverança eu encontrei muitas pessoas boas e compreensivas e que me apoiaram muito nesta caminhada como pessoa com deficiência visual.

Mas, falando da questão da música, eu sempre gostei de música, mesmo antes de perder a visão. Logo depois que eu perdi a visão, ganhei uma escaleta, também conhecida como melódica, e comecei a tirar as primeiras melodias de ouvido. Depois, eu passei para o acordeão,

mas, naquela época, o acordeão estava meio fora de moda. E eu tocava muito bem o acordeão, tudo de ouvido. Depois passei para o violão.

Quando eu comecei a estudar violão em Caxias do Sul, queria estudar o que é popularmente conhecido como violão clássico e aprender teoria musical. Eu queria saber por que era Dó Maior, o que era um Sol com 7ª e 9ª. Mas os professores não conseguiam, não queriam, ou tinham medo de enfrentar o desafio de ensinar um aluno cego; disseram que eu não poderia estudar violão clássico, pois eu não podia ler partituras impressas e, nesta época, eu não sabia que existia a musicografia braille. Mas, mesmo assim, eu continuei tocando de ouvido e formei meus primeiros grupos de música popular em Caxias do Sul com alguns colegas e professores do colégio. O primeiro grupo que formei chamava-se *Fora de Tom*, e foi este grupo que me deu impulso para ir à Porto Alegre. Em 1983, fui para Porto Alegre e comecei o bacharelado em violão. Eu ainda não sabia a musicografia braille e, na UFRGS, não havia ninguém que conhecesse a musicografia braille; então eu tive de aprender por mim mesmo. Comecei a fazer algumas deduções: peguei uma música que estava escrita em braille, da *Fundação Dorina Nowill*, comecei a ver as notas, conferindo no violão e deduzi que cada nota e cada valor é representado por diferentes símbolos e caracteres em braille. Aos poucos, comecei a transcrever as primeiras partituras para violão e, na verdade, eu tinha de transcrever tudo, porque naquela época não havia no Brasil o material bibliográfico de música que era exigido pela universidade. Havia algumas partituras para piano, mas não para violão! Não sei por que, mas parece que eu sempre escolho o caminho mais difícil! Se é fácil, parece que não me interessa! Até hoje eu me pergunto por que não estudei piano!

E como eu não tinha as partituras, os meus colegas da universidade, ou os próprios professores, ditavam tudo para mim. Só que, mesmo assim, eu não conseguia acompanhar o ritmo dos outros! Ou seja, a gente acaba tendo de fazer um estudo um pouco mais lento. Eu não tive, por exemplo, o mesmo rendimento dos meus colegas do curso de violão – se compararmos o que os outros violonistas puderam estudar com as partituras que já estavam prontas. Mesmo depois que eu consegui alguns livros da Espanha e Argentina, eu tinha de memorizar tudo: enquanto as demais pessoas tocavam cinco, seis peças, eu conseguia tocar duas, pois tinha de memorizar e estudar. Eu não tinha, por exemplo, livros para estudar, não tinha o computador como se tem hoje em dia, que você tem acesso a livros em formato digital e *softwares* para transcrição de partituras.

A musicografia braille é bastante complicada: você vai descobrindo aos poucos como ela deve ser adaptada para cada instrumento. Então, eu tive de ir aprendendo, a partir das regras,

no momento de transcrever. Ou seja, ficou uma lacuna em minha formação musical e eu fui para os Estados Unidos exatamente em busca de suprir estas lacunas que eu tive no meu aprendizado. É triste dizer isso, mas não adianta negar o óbvio. Foi por isso que eu comecei a me interessar pela computação.

Por exemplo, eu não podia – e não posso – pegar um *songbook*, ler e tocar. Eu tenho que transcrever e conferir o material em um *software* que nós programamos aqui no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp, que organiza os acordes e a letra na mesma linha, facilitando à pessoa com deficiência visual uma leitura mais fluente. Além disso, nós adaptamos como representar os diagramas do braço do violão em um sistema que o computador consegue fazer essas conversões de maneira acessível para as pessoas com deficiência visual. Outros *softwares* bastante acessíveis aos leitores de tela e que estamos conseguindo grandes progressos são o *Audacity Digital Music Editor*, o *MuseScore Music Notation* e o *Sonic Visualizer*. Mas é muito pouco o que conseguimos até agora, se comparado com a diversidade de *softwares* de música disponíveis às pessoas com visão normal, os videntes. E isso sempre me deixou muito inconformado e angustiado. Para você ter uma ideia, o primeiro livro sobre *Advanced Jazz Harmony* em braille, que pretendíamos publicar nos Estados Unidos, fui eu quem começou a montar, no ano de 2000, porque ainda não tinha nada em braille sobre harmonia de jazz. Então, mesmo nos Estados Unidos, eu tinha que transcrever tudo!

Durante o meu doutorado PhD, minha ex-esposa tinha que digitalizar e editar no computador quase todos os textos para posteriormente eu ler e estudar – e eram centenas de páginas exigidas semanalmente em cada disciplina. Ou seja, eu tive um acesso bastante limitado, mesmo nos Estados Unidos.

Mas eu sou uma pessoa bastante abençoada, pois tive – e tenho – muitas pessoas que sempre me ajudaram. Sempre tive um bom relacionamento com os professores aqui no Brasil e também nos Estados Unidos. Entre muitos, destaco dois professores doutores que também estudaram nos Estados Unidos, e que me deram aulas no bacharelado em Porto Alegre, os quais, até hoje, são meus grandes amigos. Quando eu comecei a estudar harmonia com um destes professores, ao final da primeira aula, este professor me perguntou: ‘Vilson, como vamos fazer?’. E eu disse que a única maneira era eu fazer os exercícios, ditar para alguém e ele corrigir. Ele achou que isso ia dar muito trabalho e pediu que eu chegasse sempre meia hora antes que ele iria me dar aula um pouco antes. E quando não dava, ele pedia para eu ir até a casa dele. Assim, através do ouvido e também com algumas coisas escritas, ele foi me ensinando desde a harmonia tradicional até as técnicas mais contemporâneas. E foi uma pessoa

que nunca tinha lidado com uma pessoa cega. Mais tarde, eu estudei Instrumentação e Orquestração com este mesmo professor, e ele também foi meu co-orientador em minha PhD *Final Dissertation*, na *University of Washington*. Minha abordagem teórica foi sobre a liminaridade, de acordo com Roberto da DaMatta, aplicada à música de Hermeto Pascoal, a partir de uma análise fenomenológica. Minha *Final dissertation* – que no Brasil é chamada de tese – intitulada *Liminality and hybridism in the music of Hermeto Pascoal*, foi publicada como livro pela Editora Britânica *Proquest*, no ano de 2011.

Eu também tinha – e ainda tenho – uma proximidade muito grande com a professora de contraponto, Profa. Any Raquel Carvalho, que muito me apoiou para que eu fizesse meu mestrado e doutorado nos Estados Unidos. E estes dois professores se tornaram meus protetores! Quando eu estava nos Estados Unidos falava bastante com eles!

S. E. T. – *E com relação aos professores de instrumento, de que forma eles o auxiliaram nas questões da performance?*

V. Z. – Quando eu cheguei aos Estados Unidos para estudar no *CalArts*, o pessoal da música era muito estudioso, fantástico! Fiz amizades, toquei com muitos colegas e havia bastante respeito e carinho por parte dos professores. Havia, por exemplo, o professor de guitarra, Miroslav Tadic, da Macedônia, que chegou e me disse: ‘Vilson, eu nunca dei aulas para um cego, como é que eu faço?’. E eu disse que juntos íamos encontrar uma forma acessível aos dois – e foi um trabalho muito bom com este e os demais professores.

Logo que cheguei na Califórnia montei um grupo de música brasileira e tocávamos músicas do Ulisses Rocha, Hermeto Pascoal e assim por diante – e o pessoal adorava! Era um trio formado com um contrabaixista – que se tornou um grande amigo – e uma flautista. Na nossa primeira apresentação, o professor de violão erudito da Universidade, Steward Fox, me disse: ‘Vilson, eu vi algumas falhas na sua técnica. Eu poderia te ajudar a corrigir isso?’. E eu disse que era exatamente para isso que eu estava lá! E foi então que este professor me auxiliou a fazer uma revisão total na minha técnica violonística e também começou a me ensinar computação musical, analisando o que era possível eu fazer de forma autônoma.

Uma questão interessante é que nós, cegos, somos naturalmente tensos. Quando caminhamos ou nos movemos em algum ambiente, sempre procuramos um ponto de referência ou algo que nos dê uma segurança e, inconscientemente, fazemos o mesmo no instrumento – o que, muitas vezes, não é o mais apropriado. Por isso, geralmente tocamos mais tensos. A gente está sempre à espreita de algum perigo: é uma defesa! Estamos o tempo todo atentos, mesmo

inconscientemente. Se estivermos completamente relaxados podemos bater contra os obstáculos com maior intensidade e nos machucar.

Mas, voltando ao estudo do violão, antes de eu ir para os Estados Unidos, eu tocava música flamenca, onde vigorava a ideia de virtuosismo: ‘Vilson, você tem que tocar rápido!’. E, quando eu cheguei aos Estados Unidos, me disseram: ‘Vilson, por que você toca tão rápido assim?’. E uma pessoa que era um verdadeiro ‘monstro’ no violão me disse: ‘Eu não me preocupo com a velocidade. A velocidade vem normalmente’.

Então, os professores de violão na Califórnia começaram a corrigir as falhas técnicas que eu tinha no violão. Porque não adianta: a performance também é visual. Você vai imitar os outros: vai ver e tentar fazer igual. E, se não enxergamos, acabamos fazendo movimentos errados e criando vícios. Mas eu não descarto minha parcela de culpa – talvez as minhas preocupações estivessem mais centradas em fazer material para ter o repertório do que na técnica do instrumento. Mas aí o professor começou a ensinar: ‘Toque assim. Faça mais este movimento com o dedo. Não precisa pressionar para tocar forte, é só fazer este movimento’ [foi demonstrando como se estivesse com um violão]. Ou seja, eu tive de rever toda a minha técnica, e comecei a prestar atenção no quão tenso eu era, quantos movimentos errados eu fazia. E fiquei dois anos estudando com estes professores. Foi aí que eu comecei a escrever e a falar sobre a didática de como ensinar violão a uma pessoa cega.

Quando cheguei em Washington para fazer o PhD, eu não tinha mais aulas de violão – porque não faziam parte do meu currículo. Mas eu conheci um professor de lá e nós continuamos com este trabalho. Eu tirava músicas novas e ele me ajudava com a análise e a correção dos movimentos. Ou seja, além da Califórnia, eu tive este professor em Washington que me deu um grande estímulo. Só que eu tinha pouquíssimo tempo para estudar violão, porque o doutorado me consumia 24 horas por dia, sete dias da semana! Era uma loucura! Eu tentava, ao menos, manter a qualidade técnica que eu adquiri na Califórnia, mas infelizmente não consegui. Tinha perdido aquele condicionamento. Mas, eventualmente, eu tocava: toquei com o Jovino dos Santos Neto e vários músicos americanos e de outros países, que também estudavam etnomusicologia.

Mas a verdade é que eu era – e sou – apaixonado pelo instrumento! Para mim, o violão sempre foi uma bengala: foi o violão que me projetou! Foi por conta do violão que eu fui para Porto Alegre; foi por conta do violão que eu fui para os Estados Unidos. Foi a música que me trouxe até aqui! Ou seja, o violão direcionou a minha vida! Isso sem mencionar a interação social que a música me trouxe!

É interessante dizer também que, durante o mestrado nos Estados Unidos, eu toquei bastante as composições do Hermeto Pascoal. Alguns colegas já conheciam, outros não – inclusive um dos meus professores na *CalArts* considerava o Hermeto Pascoal o melhor compositor do mundo, de todos os tempos. E, quando eu fui para Seattle e comecei a estudar com o Jovino dos Santos Neto, tive acesso a muitas partituras do Hermeto – e foram estas partituras que eu transcrevi para o braille: fazia a análise, os arranjos, e depois tocava. E eram músicas bastante complexas, justamente porque eu queria mostrar as particularidades que os americanos não conheciam da música de Hermeto Pascoal – ao menos em termos acadêmicos. Isso foi em 2000, e o Hermeto ainda era uma figura não muito conhecida pelos professores da Universidade de Seattle. O mais interessante é que em uma das entrevistas que eu fiz com o Hermeto em Porto Alegre, em 2005, eu disse a ele que nas análises que fiz, eu ouvia e visualizava muitas imagens nas músicas dele, e ele me respondeu que era isso mesmo, pois cada música dele contava uma história.

S. E. T. – *O senhor mencionou que tocava em um trio na Califórnia e em diversos grupos profissionais no Rio Grande do Sul. Foram necessárias adaptações para tocar nestes grupos?*

V. Z. – Seria muito mais fácil se eu tivesse tido as partituras prontas. Material para ler, memorizar cifras, simplesmente não tinha. Eu tocava grupos de flamenco no Rio Grande do Sul e o flamenco é todo improvisado: a gente pegava uma gravação e, em cima disto, fazia as variações. Às vezes eu tocava solo e muitas vezes com um percussionista no *cajón*, mais um contrabaixo e uma cantora. Eu e a bailarina principal criávamos convenções: ‘Vilson, nesta parte você toca mais *forte*, aqui é mais calmo, vamos fazer *piano*’. O Hermeto Pascoal também faz assim – tirando as proporções *[risos]* – e o grupo com o qual ele toca se adaptou a ele. É isto que chamamos de acessibilidade recíproca: eu sempre procuro interagir com as pessoas videntes de uma forma natural, fazendo com que essas se sintam à vontade quando estamos num ambiente de trabalho ou lazer – o que tem me proporcionado ótimas experiências – com algumas exceções, é claro. Ou seja, procuro agir como uma pessoa ‘normal’ e não como uma pessoa cega – obviamente dentro das limitações intrínsecas à deficiência.

No que diz respeito às adaptações, o computador foi uma coisa fantástica. Existem falhas nos *softwares* de notação musical, edição de áudio e outros *softwares* disponíveis, e nós, do Laboratório de Acessibilidade da Unicamp, estamos fazendo algumas pesquisas para tentar buscar meios, formas para tornar menos complexo e a pessoa com deficiência visual não

precisar sempre do auxílio de alguém. A dependência é a pior coisa para uma pessoa com deficiência visual. Isso sim é que dá a sensação de incapacidade.

No que diz respeito às adaptações, o computador foi uma coisa fantástica. Os *softwares* de música para notação e edição de áudio apresentam interfaces gráficas, que são manipuladas pelo *mouse*, não sendo possível, entretanto, para as pessoas com deficiência visual. Nós, do Laboratório de Acessibilidade da Unicamp, estamos fazendo algumas pesquisas para tentar buscar meios e formas para tornar acessível a manipulação destes *softwares* para as pessoas com deficiência visual e, desta forma, não precisarem do auxílio de uma pessoa que enxerga. A dependência é a pior coisa para uma pessoa com deficiência visual. Isso sim é que dá a sensação de incapacidade.

A gente está lançando, inclusive, um capítulo no próximo livro da Viviane Louro, em que eu falo como comecei a dar aula e como me sinto hoje em dia, como um professor e orientador cego, lecionando para alunos videntes da pós-graduação em Música da Unicamp. A maioria dos artigos publicados sobre deficiência visual e acessibilidade trata como o professor deve proceder em relação ao aluno cego, mas como é que um professor cego vai atender aos alunos que enxergam? Surge então a ideia da ‘acessibilidade recíproca’, pois eu não vou ensinar musicografia braille para os alunos que enxergam! Eu vou ter que buscar maneiras, metodologias para trabalhar! E entre as possibilidades que podemos lançar mão, temos o computador e os *softwares* acessíveis como o *Audacity*, o *MuseScore* – que ainda tem pouca acessibilidade – o *Sonic Visualizer*, entre outros. Nós estamos fazendo uma estatística de quão acessíveis são os *softwares* de música – principalmente os gratuitos: o que podemos fazer, o que podemos adaptar e pretendemos ainda programar *plugins* que tornem acessíveis alguns *softwares*, para que possam ser usados por professores e alunos cegos.

S. E. T. – *Professor, o senhor falou bastante da musicografia braille, mas gostaria de saber em que medida ela foi importante para o seu desenvolvimento enquanto músico performer.*

V. Z. – Tanto a escrita braille quanto a musicografia braille são fundamentais para o músico cego compreender, entender e ler uma partitura – ou seja, para fazer tudo. Agora, com o trabalho que estamos desenvolvendo na Unicamp, a partir da computação, não significa que o trabalho com a musicografia braille seja menos importante. Nós acreditamos que a computação irá ampliar os recursos do estudo de música pelas pessoas cegas. Ou seja, nós teremos a possibilidade de ter uma partitura em braille pronta em poucos minutos, seja ela de música erudita ou popular. Não precisaremos mais depender de outras pessoas para digitalizar ou

transcrever manualmente as partituras impressas! Você pega o *XML*, passa por outro *software* que vai converter em outro formato para o *Goodfeel*, que é um *translator*, e aí você envia para a impressora braille. Mas tem de entender bastante de configuração – porque para nós chegarmos até estas configurações foi um trabalho intenso para entender estes códigos de programação!

A musicografia é fundamental principalmente para quem toca música erudita. Para o músico popular, não existe esta necessidade premente da musicografia. Eu, por exemplo, na música popular, lido muito com cifras e acordes, mas a maneira como eu escrevo as cifras é baseada na musicografia braille.

S. E. T. – Como lidar com a questão de que muitas vezes temos um instrumento no qual o som ascendente é contrário ao movimento no instrumento?

V. Z. – Sim, é necessário levar em consideração a orientação espacial no instrumento! Parece que não, mas isso influi na compreensão, quando você vai dar aula para pessoas videntes e entre os alunos tem alguém com deficiência visual.

S. E. T. – E a memória? Seria mais um recurso para a pessoa com deficiência visual?

V. Z. – Sim, um recurso essencial. O mais triste é que, quanto mais velhos ficamos, maior a dificuldade em memorizar as partituras! Por exemplo, quando eu tinha meus 30 anos, memorizei todo o *Concerto de Aranjuez*, que eu ia apresentar com uma orquestra em Porto Alegre – ia, depois declinei. Pois bem, eu demorei seis meses para decorar tudo, pois são 180 páginas em braille! Se fosse hoje em dia eu demoraria uns dois anos! *[risos]*.

No caso do contraponto e da harmonia, o que vai te ajudar é a sua memória. Você tem que memorizar o acorde anterior para fazer a relação com o que vem em seguida. Com a partitura para piano, por exemplo, você tem que memorizar o primeiro compasso da mão direita, depois da esquerda e toca as duas mãos juntas no instrumento. Depois, memoriza o segundo compasso e toca o primeiro e o segundo; depois o terceiro, aí toca o primeiro, segundo e terceiro compasso; até memorizar toda a partitura.

S. E. T. – Tendo em vista que a legislação brasileira admite que as pessoas com deficiência possuem o direito ao ensino de qualquer natureza – e este direito se estende, obviamente, às aulas de música – o senhor acredita ser necessário que as licenciaturas em música/educação musical de nosso País apresentem em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para o

ensino de música inclusivo, como por exemplo, uma disciplina voltada para o estudo da musicografia braille?

V. Z. – Sim, com certeza! Só não estou certo de que precise ser específica de musicografia braille. Mas é fundamental que se estude as metodologias ou as práticas de ensino e aprendizagem de música para pessoas com deficiência visual. Entender como uma pessoa cega percebe o mundo e as coisas. Porque não é fácil para um professor ter um ou dois alunos com deficiência dentro da sala de aula: ele vai ter de mudar sua didática, vai ter de dar maiores detalhes, explicar de formas diferentes. E tem muitas pessoas que não imaginam o que é o mundo de uma pessoa cega: acham que é só falar que a pessoa vai entender. São vários elementos que o professor tem que compreender – por exemplo, para o caso do aluno cego, o professor terá de ter em conta algo que eu chamo de repertório imagético do cego.

S. E. T. – Professor, quais foram as experiências artístico-musicais mais significativas de sua carreira?

V. Z. – Cada época da minha vida eu fiz coisas que se tornaram inesquecíveis. Por exemplo, teve uma época que eu toquei em três grupos de música flamenca em Porto Alegre. Tivemos várias apresentações que eu consegui realmente transmitir o que eu sinto através do violão. O flamenco, por ser forte e enérgico, tem a capacidade de extrapolar a minha timidez. A música expressa muito do que eu sou, as minhas emoções! Por isso, sempre sonhei estudar orquestração, para poder transmitir muitas coisas que sinto ao ouvir, por exemplo, Claude Debussy, Maurice Ravel e vários outros.

Nos Estados Unidos eu também tive performances que me marcaram bastante, como a sensação de estar em outro país, transmitindo a nossa cultura. Toquei com vários músicos importantes na área do *jazz* na Califórnia e em Seattle, com o Jovino e músicos de outras nacionalidades que eram artistas convidados do departamento de etnomusicologia.

Em 2016, eu e o Prof. Dr. José Fornari, o Tuti, fizemos uma composição chamada *BlackIn*, que é uma improvisação guiada, com 25 minutos de duração. É uma composição para violão e computador, com o *software Pure Date* (PD), que faz a inversão de trechos da música que está sendo tocada em tempo real, enquanto eu improviso em cima – na verdade é um jogo de acordes, timbres e desencontros propositais. Pois bem, eu fui tocar esta música – que foi a primeira música contemporânea que eu fiz sem uma tonalidade definida – no mesmo palco onde eu fiz o teste para ingressar na universidade em Porto Alegre! E, depois disso, nós fizemos esta performance aqui no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp. Dessa vez, não fizemos ao

vivo, utilizamos a gravação feita em estúdio, mas mantivemos a proposta de música acusmática: deixamos tudo escuro e pedíamos para as pessoas que, enquanto ouvissem a gravação da música *BlackIn* fechassem os olhos. Ao final, indagávamos as pessoas para saber o que elas haviam sentido com a música. Muitos adolescentes, por exemplo, disseram: ‘Eu lembrei das perdas que eu tive na minha vida’. Eu me surpreendi bastante com as declarações destes adolescentes! Me marcou muito que alguns comentaram que nunca haviam passado por uma experiência como esta, de ouvir a música com os olhos fechados. Alguns diziam: ‘A gente entra na música’. Então, este foi o ápice de retorno.

S. E. T. – Professor, para encerrarmos esta entrevista, quero agradecer imensamente sua contribuição e disposição em me atender, e gostaria de saber quais são seus objetivos futuros.

V. Z. – Eu quero continuar desenvolvendo as minhas pesquisas para buscar a acessibilidade computacional em música, nas áreas da performance, composição e arranjo e também notação musical. Também pretendo continuar a dar cursos, palestras e eventualmente algumas performances pelo Brasil, como venho fazendo nos últimos tempos.

APÊNDICE F – Questionários

Questionário 1 – Alunos de performance musical com deficiência visual

Pesquisa: “A performance musical da pessoa com deficiência visual”

Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP

Doutoranda: Shirlei Escobar Tudissaki

Orientadora: Profa. Dra. Sonia R. Albano de Lima

Questionário:

Alunos de performance musical com deficiência visual

Prezado(a) aluno(a),

Peço sua colaboração em responder ao questionário, preparado para conhecer alguns dos processos de ensino e aprendizagem musical adotados na instituição na qual você estudou.

O Questionário faz parte de minha pesquisa do doutorado, realizado no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP.

Garanto que as informações coletadas com este questionário serão utilizadas apenas para fins didáticos e científicos, assegurando-se o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço sua disposição e atenção ao questionário proposto.

Shirlei Escobar Tudissaki.

(shirleiescobar@gmail.com)

Identificação do aluno: A_____

Unidade Federativa: _____

1) Sexo:

() Feminino () Masculino

2) Qual é a sua faixa etária?

() Até 20 anos de idade () De 21 a 25 anos de idade () De 26 a 30 anos de idade
() De 31 a 35 anos de idade () Acima de 36 anos

3) Você apresenta:

() Cegueira () Baixa visão

4) Sua deficiência visual é:

() Congênita () Adquirida

- 5) Estuda música há quanto tempo?
☐ 1 a 2 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos ☐ 16 a 20 anos ☐ Mais de 21 anos
- 6) Qual instrumento musical você estuda?
☐ Bateria ☐ Canto ☐ Flauta doce ☐ Guitarra elétrica ☐ Percussão
☐ Piano ☐ Saxofone ☐ Teclado ☐ Trombone ☐ Trompete
☐ Violão ☐ Outro – especifique: _____
- 7) Qual é o tipo de repertório executado?
☐ Jazz ☐ Música erudita ☐ Música popular
☐ Música popular brasileira ☐ Outro – especifique: _____
- 8) Você tem fluência na leitura e escrita braille?
☐ Sim, na leitura e escrita ☐ Somente na leitura
☐ Somente na escrita ☐ Não
- 9) Você utiliza a musicografia braille para leitura e escrita musical?
☐ Sim ☐ Não
- 10) Em que medida a musicografia braille o auxiliou em seus estudos com seu instrumento?
☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca
- 11) De que forma o professor de instrumento o auxiliou a executar seu instrumento?
- 12) Na sua avaliação, o que caracteriza uma boa aula de performance musical?
- 13) Na sua opinião, qual a melhor forma de uma pessoa com deficiência visual desenvolver sua performance musical?
☐ Musicografia braille ou material ampliado ☐ Percepção auditiva ☐ Ambos
- 14) Há algo a acrescentar?

Muito obrigada por sua participação!

Questionário 2 – Professores de performance musical que atuam ou atuaram com alunos com deficiência visual

Pesquisa: “A performance musical da pessoa com deficiência visual”

Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP

Doutoranda: Shirlei Escobar Tudissaki

Orientadora: Profa. Dra. Sonia R. Albano de Lima

Questionário:

Professores de performance musical que atuam ou atuaram com alunos com deficiência visual

Prezado(a) professor(a),

Peço sua colaboração em responder ao questionário, preparado para conhecer alguns dos processos de ensino e aprendizagem musical adotados na instituição na qual você atua.

O Questionário faz parte de minha pesquisa do doutorado, realizado no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP.

Garanto que as informações coletadas com este questionário serão utilizadas apenas para fins didáticos e científicos, assegurando-se o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço sua disposição e atenção ao questionário proposto.

Shirlei Escobar Tudissaki.

(shirleiescobar@gmail.com)

Identificação do professor: P____

Unidade Federativa:_____

1) Nível de escolaridade:

- ☐ Curso técnico ☐ Graduação ☐ Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização)
☐ Mestrado ☐ Doutorado

2) Qual é o instrumento musical que você leciona?

- ☐ Bateria ☐ Canto ☐ Canto coral ☐ Clarinete ☐ Flauta doce
☐ Flauta transversal ☐ Guitarra elétrica ☐ Percussão ☐ Piano
☐ Saxofone ☐ Teclado ☐ Trombone ☐ Trompete ☐ Violão
☐ Violino ☐ Outro – especifique:_____

3) Qual é o tipo de repertório executado?

- ☐ Jazz ☐ Música erudita ☐ Música popular
☐ Música popular brasileira ☐ Outro – especifique: _____

- 4) Você trabalha ou trabalhou com alunos que apresentavam:
() Baixa visão () Cegueira () Ambos os casos
- 5) De que forma você leciona para pessoas com baixa visão?
- 6) De que forma você leciona para pessoas cegas?
- 7) Você utiliza a musicografia braille em suas aulas?
() sim () não Por quê?_____
- 8) Participou de algum curso que te capacitou a trabalhar com a performance musical para pessoas com deficiência visual?
() sim () não Qual foi o curso?_____
- 9) O que você considera necessário para ministrar uma boa aula de performance musical?
- 10) Na sua opinião, qual a melhor forma de uma pessoa com deficiência visual desenvolver sua performance musical?
() Musicografia braille ou material ampliado () Percepção auditiva () Ambos
- 11) Há algo a acrescentar?

Muito obrigada por sua participação!

Questionário 3 – Pessoas com deficiência visual desistentes de cursos direcionados à performance musical

Pesquisa: **“A performance musical da pessoa com deficiência visual”**

Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP

Doutoranda: Shirlei Escobar Tudissaki

Orientadora: Profa. Dra. Sonia R. Albano de Lima

Questionário:

Pessoas com deficiência visual desistentes de cursos direcionados à performance musical

Prezado(a),

Peço sua colaboração em responder ao questionário, preparado para conhecer alguns dos processos de ensino e aprendizagem musical adotados na instituição na qual você estudou.

O Questionário faz parte de minha pesquisa do doutorado, realizado no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP.

Garanto que as informações coletadas com este questionário serão utilizadas apenas para fins didáticos e científicos, assegurando-se o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço sua disposição e atenção ao questionário proposto.

Shirlei Escobar Tudissaki.

(shirleiescobar@gmail.com)

Identificação do aluno desistente (*anotação da pesquisadora*): D____

Unidade Federativa: _____

- 1) Sexo:
☐ Feminino ☐ Masculino

- 2) Qual é a sua faixa etária?
☐ Até 20 anos de idade ☐ De 21 a 25 anos de idade ☐ De 26 a 30 anos de idade
☐ De 31 a 35 anos de idade ☐ Acima de 36 anos

- 3) Você apresenta:
☐ Cegueira ☐ Baixa visão

- 4) Sua deficiência visual é:
☐ Congênita ☐ Adquirida

- 5) Estudou música por quanto tempo?

- ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos ☐ 16 a 20 anos ☐ Mais de 21 anos
- 6) Qual instrumento musical você estudou?
☐ Bateria ☐ Canto ☐ Flauta doce ☐ Guitarra elétrica ☐ Percussão
☐ Piano ☐ Saxofone ☐ Teclado ☐ Trombone ☐ Trompete
☐ Violão ☐ Outro – especifique: _____
- 7) Qual era o tipo de repertório executado?
☐ Jazz ☐ Música erudita ☐ Música popular
☐ Música Popular Brasileira (MPB) ☐ Outro – especifique: _____
- 8) Você tem fluência na leitura e escrita braille?
☐ Sim, na leitura e escrita ☐ Somente na leitura
☐ Somente na escrita ☐ Não
- 9) Você utilizava a musicografia braille para leitura e escrita musical?
☐ Sim ☐ Não
- 10) Em que medida a musicografia braille o auxiliou em seus estudos com seu instrumento?
☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca
- 11) De que forma o professor de instrumento o auxiliou a executar seu instrumento?
- 12) Na sua avaliação, o que caracteriza uma boa aula de performance musical?
- 13) Na sua opinião, qual a melhor forma de uma pessoa com deficiência visual desenvolver sua performance musical?
☐ Musicografia braille ou material ampliado ☐ Percepção auditiva ☐ Ambos
- 14) Há algo a acrescentar?

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Dados sobre a pesquisa científica:

Título: A performance musical da pessoa com deficiência visual

Pesquisadora: Shirlei Escobar Tudissaki

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima

Informações aos participantes: A presente pesquisa apresenta como principal objetivo compreender e analisar os processos educacionais, biológicos e cognitivos empregados na performance musical da pessoa com deficiência visual. A obtenção dos dados ocorrerá a partir da aplicação de um roteiro de perguntas previamente estabelecidas pela pesquisadora e sua orientadora.

Garantia dos participantes:

- Garantimos que a pesquisa não apresenta qualquer tipo de risco ou desconforto para as pessoas pesquisadas, pois a intenção é apenas conhecer a trajetória pessoal e profissional dos entrevistados, através de uma conversa franca e sem constrangimentos. A entrevista será apresentada em sua totalidade ao entrevistado antes de sua inserção na tese da pesquisadora, evitando, dessa forma, qualquer tipo de desconforto;
- Garantimos ainda que a pesquisa não aplicará ao entrevistado gastos, pagamentos ou gratificações de qualquer natureza pela participação na pesquisa;
- Dentre os benefícios da pesquisa, destaca-se a necessidade de esclarecer e divulgar aos educadores e familiares os benefícios decorrentes da prática musical para as pessoas com deficiência visual.

Dados dos responsáveis pela pesquisa:

- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Música

Contatos – Tel: (11) 3393-8633 - (11) 3393-8632 – e-mail: posgraduacao@ia.unesp.br

- Pesquisadora: Shirlei Escobar Tudissaki

Contato – e-mail: shirleiescobar@gmail.com

- Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima

Contato – e-mail: soniaalbano@uol.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, após esclarecimento oferecido pela pesquisadora, declaro ter compreendido o que foi explicado e consentido em participar da pesquisa ‘A performance musical da pessoa com deficiência visual’, por meio de entrevista.

A entrevista semiestruturada foi gravada em áudio, transcrita e editada, não correndo da minha parte nenhum gasto ou ganho financeiro nesta participação.

Declaro ainda ter recebido uma via deste termo de consentimento e de estar ciente de que poderei deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, até a data de sua publicação, sem incorrer em nenhum prejuízo, mediante a assinatura de um termo de desistência.

Fica, pois, a pesquisadora Shirlei Escobar Tudissaki plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, editado ou de forma integral, em sua tese de doutorado.

Local, data.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

Shirlei Escobar Tudissaki

NOTAS

¹ Para mais informações, acesse: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

² Para mais informações, acesse: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

³ Para mais informações, acesse: <https://www.rcaap.pt/>.

⁴ Para maiores informações acesse: http://www.sac.org.br/instituto/Mapa_Br.htm.

⁵ Para mais informações, acesse: www.surveymonkey.com.

⁶ Para mais informações, acesse: www.qsrinternational.com/nvivo.

⁷ Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert foram os editores da obra considerada a primeira enciclopédia moderna, a *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (*Enciclopédia ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*), composta por 28 volumes, lançados entre os anos de 1751 e 1772.

⁸ Para mais informações, acesse: <http://www.ibr.gov.br/>.

⁹ Para mais informações, acesse: <https://www.facebook.com/pages/Instituto-S%C3%A3o-Rafael/175807602473792>.

¹⁰ Para mais informações, acesse: <http://www.padrechico.org.br/>.

¹¹ Para mais informações, acesse: <http://www.institutodecegosdabahia.org.br/>.

¹² Para mais informações, acesse: <http://www.isl-rs.com.br/>.

¹³ Para mais informações, acesse: <http://www.isl-rs.com.br/>.

¹⁴ Para mais informações, acesse: <http://icpac.com.br/>.

¹⁵ Para mais informações, acesse: <https://pt-br.facebook.com/Instituto-S%C3%A3o-Rafael-Taub%C3%A1-146779748805967/>.

¹⁶ Para mais informações, acesse: <http://www.institutodoscegos.com.br/>.

¹⁷ Para mais informações, acesse: <https://www.facebook.com/Instituto-dos-Cegos-do-Estado-de-Mato-Grosso-Icemat-123588614500678/>.

¹⁸ Para mais informações, acesse: <http://censo2010.ibge.gov.br/>.

¹⁹ Para o caso da baixa visão, o termo visão subnormal também pode ser usado, entretanto, baixa visão é um termo mais recente, recomendado pela OMS e pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (*International Council for Education of people with visual impairment – ICEVI*), realizado em Bangkok, na Tailândia, em 1992 (TUDISSAKI, 2014; 2015).

²⁰ Para mais informações, acesse: <http://www.infoescola.com/visao/globo-ocular/>.

²¹ Catarata – é a opacidade localizada ou generalizada do cristalino e pode ser observada através da pupila, que se torna esbranquiçada. Quando não é congênita, tende a ser progressiva e inicia-se com a

diminuição da acuidade visual. Principais sintomas: diminuição da visão, formação de imagens duplas, dificuldades para ver, distinguir cores, para leitura e alteração frequente do grau de óculos (LOPES, SERFATY, 2008, p. 123).

²² Ambliopia – termo originário do grego, que significa ‘visão boba’; também conhecida como ‘olho preguiçoso’. É uma disfunção oftálmica caracterizada pela redução ou perda da visão em um dos olhos (unilateral) ou, mais raramente, em ambos (bilateral). Existem diferentes tipos: estrabismo, diferença de erro de refração entre os olhos (alta hipermetropia e astigmatismo), catarata congênita e qualquer outro fator que impeça a formação do foco da imagem na retina. Principais sintomas: visão dupla, embaralhamento visual, embaçamento aos esforços visuais, indivíduos que ‘entortam’ a cabeça para ver, fecham um olho na claridade e piscam os olhos constantemente (LOPES, SERFATY, 2008, p. 120-121).

²³Do original em espanhol: “[...] cuando pensamos la educación musical, estamos pensando intermitentemente en las categorías de la notación musical – estamos pensando en como la música se anota – y la mayor parte de los esfuerzos de educación se orientan a hacer la notación” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

²⁴ Do original em espanhol: “Eso los permite una realidad sonora. Entonces, eso es una categoría teórica. Ellos pueden empezar en construir el pensamiento musical sin necesariamente remitirse a las categorías de la notación” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

²⁵ Do original em inglês: “In the vast scenario of Brazilian music, Hermeto Pascoal is placed in an outstanding position, due to his musical eclecticism. Besides his high reputation in Brazil, Hermeto is also internationally recognized as a composer and performer as well. Even though Hermeto himself rejects the idea of geographical or national borders, his work is grounded in the music of his native Northeast, making it possible to state that his music identity is hybrid and syncretic, therefore, it can be placed in a positive liminal state” (ZATTERA, 2011, p. 638, tradução nossa).

²⁶ Musibaille – *Software* brasileiro, disponibilizado gratuitamente através do link: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibaille/download.htm>.

²⁷ Do original em inglês: “[...] the ability to read and write music, therefore, is the cornerstone for anyone who is planning to make a serious commitment to the art. A blind student needs to have that ability just as much as his sighted peers” (GOLDSTEIN, 1994, p. 1, tradução nossa).

²⁸ Do original em espanhol: “Uno de los inconvenientes de la escritura musical en Braille, es el hecho de no poder leer y ejecutar simultáneamente. El estudiante tiene que memorizar un pasaje musical antes de reproducirlo, esto requiere del lector un gran esfuerzo mental para memorizar toda la información en un espacio corto de tiempo” (GIESTEIRA; GODALL; ZATTERA, 2015, p. 141, tradução nossa).

²⁹ Do original em espanhol: “[...] el braille es un código muy cerrado, que puede hacer que mucha gente se distancie” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

³⁰ Escola X – o nome da escola foi suprimido a fim de preservar a identidade do participante da pesquisa.

³¹ Do original em espanhol: “Se puede considerar que estos programas realizan un puente entre las dos escrituras musicales, auxiliando así la comunicación entre profesores y alumnos ya que una misma partitura puede ser generada en Braille o en tinta” (GIESTEIRA; GODALL, 2012, p. 57, tradução nossa).

³²Do original em espanhol: “el docente puede proporcionar al alumnado una valiosísima ayuda estimulándole a tener más confianza en sí mismo, en sua capacidad y trabajo, a descubrir sus posibilidades, a superar inconvenientes y mantener un grade de rendimiento en consonancia con suas posibilidades reales” (MARTÍNEZ, 2014, p. 157, tradução nossa).

³³ Do original em espanhol: “Los performers tienen cosas muy interesantes para decirnos y es un placer escucharlos. ¡Y también son investigadores! Dedicar mucho tiempo y tienen una estrategia investigadora cuando hacen música” (SHIFRES, 2016, entrevista, tradução nossa).

³⁴ Tradução do inglês: “Está um belo dia hoje, há uma nuvem no céu, mas o sol está brilhando” (tradução nossa).

³⁵ Referência do livro mencionado: COSTA, Joel. **Balada para Sérgio Varella Cid**. Alfragide, Portugal: Casa das Letras, 2007.

³⁶ Entrevista de Hosmany Ramos para o Jornal Expresso, de 24 de janeiro de 2009, 1.º Caderno, páginas 26 e 27. **Não matei o Varella Cid: e até pode ser que esteja vivo!** Link: <http://expresso.sapo.pt/actualidade/nao-matei-o-varella-cid-e-ate-pode-ser-que-esteja-vivo=f493545>.

³⁷ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l-xePQ_SNyU.

³⁸ O professor e pesquisador Favio Shifres faz referência ao I Encontro Científico de Música e Interdisciplinaridade: o híbrido no ensino e nas atividades artístico-musicais, promovido pelo Instituto de Artes da Unesp, em 2015.

³⁹ Filme: **Hermeto e os sapos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFGTQDDo9sc>.

⁴⁰ Hermeto Pascoal recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* em maio de 2017, pela *New England Conservatory*, em Boston, Estados Unidos.

⁴¹ Literacia musical – relacionada ao aprendizado básico da música como processo comparado ao da leitura e da escrita, tal qual a alfabetização infantil (MAUÁ, 2017).

⁴² Jorge Gonçalves defendeu o mestrado em performance na Universidade de Aveiro em 2017: GONÇALVES, J. F. B. **Sensibilidade pianística e um piano sensível**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2017.

⁴³ Jorge Gonçalves faz referência a um dos *Encontros sobre ensino de música para pessoas com deficiência visual*, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, RN.