

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

LUIZ ALBERTO AMORIM DE FREITAS

A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM
LEVANTAMENTO SOBRE ESPECIFICIDADES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL

CURITIBA

2021

LUIZ ALBERTO AMORIM DE FREITAS

A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM
LEVANTAMENTO SOBRE ESPECIFICIDADES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de
Música e Processos Criativos, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Chaves Giesteira

CURITIBA

2021

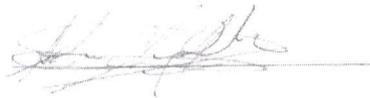
TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ ALBERTO AMORIM DE FREITAS

A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: Um levantamento de especificidades de pessoas com deficiência visual.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos, pela seguinte banca examinadora:

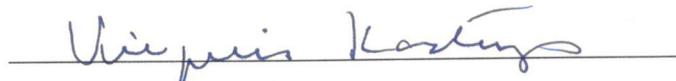
Orientador:



Prof. Dr. Adriano Giesteira
PPGMUS-UNESPAR



Prof.ª Dr.ª Brasilena Gottschall Pinto Trindade
UFMA



Prof.ª Dr.ª Virginia Kastrup
UFRJ

Curitiba, 22 de outubro de 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866d

Freitas, Luiz Alberto Amorim de.

A disciplina de teoria musical em perspectiva inclusiva: um levantamento sobre especificidades de pessoas com deficiência visual. / Luiz Alberto Amorim de Freitas - Curitiba, 2021.

186 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Chaves Giesteira.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba I - Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Curitiba, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação musical inclusiva. 2. Teoria musical inclusiva. 3. Pessoas com deficiência visual. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música. II. Giesteira, Adriano Chaves. III. Título.

CDD: 781

CDU: 781.1:376.32

Em primeiro lugar, dedico este trabalho a DEUS (الله em árabe) e seu filho Jesus. Foi ELE que me permitiu chegar até aqui, me guiou, e tem me sustentado.

Dedico aos meus tão amados e queridos, pai Luiz Welington Amorim da Silva; meu irmão do coração Wagner Campos Vinhal; minha mãe do coração Eveline Soledad Amorim; e aos meus tios e tias Cecília e Luciano Farias e família; Pedro Paulo Farias e Katia Santos e família; e Carmem Núbia Farias e família.

Dedico a todas e todos os meus amigos e amigas do coração que estão comigo sempre, especialmente, Elaine Correa e família; Ibrahim e família; Mustapha e família; Andrea Meneses e família; Catarina, Eugênio e Alba Shin Lima de Souza e família; e Marcia Squiba e família.

Dedico a todas e todos os estudantes do Projeto Música Tátil das duas turmas até hoje.

E dedico este trabalho a todas as pessoas cegas e com baixa visão do mundo, e a todas as pessoas “videntes” amigas que convivem e/ou trabalham conosco com o coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP/UNESPAR) nas pessoas de todo o seu corpo docente e técnico, por abrigar este Programa de Pós-graduação em Música, que por sua vez acolheu esta pesquisa.

Agradeço muitíssimo à professora Nadia Moroz Luciani e a Daniele Solana Minozzo pela inestimável ajuda com os textos em inglês durante o processo seletivo.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Adriano Chaves Giesteira, meu orientador, pelo acolhimento e por toda a riqueza humana de conhecimentos e experiências que me proporcionou nesses dois anos de orientação e colaboração.

Agradeço imensamente à Márcia Maia Sacramento, mestre em estatística pela UNB, que de forma muitíssimo generosa e prestimosíssima colaborou com esta pesquisa com todo o processamento e análises estatísticas dos dados levantados em campo.

Agradeço muitíssimo ternamente a todas e todos os respondentes da etapa em campo, que por razões éticas não posso nomear.

Agradeço ao professor João Vitor Lorenzon pela inestimável colaboração na construção dos *surveys*, à época como graduando.

Agradeço aos queridos amigas e amigos que colaboraram no estudo piloto e nos pré-testes dos *surveys* Andrea Meneses, Catarina Shin, Alisson Alípio, Maurício Eslabão, Ana Clara Maciel, Jonatas Souza e Elaine Correa.

Agradeço à plataforma *Zoho Survey* pela inestimável colaboração de acolher e oferecer todo o suporte para o desenvolvimento e aplicação dos *surveys* digitalmente.

Agradeço muitíssimo aos amigos e amigas professores e especialistas que tanto colaboraram com esta pesquisa com opiniões em geral: Catarina Shin, Virginia Kastrup, Brasilena Trindade, Andrea Meneses, Rosangella Leote, Eveline Soledad e Márcio de Andrade.

Agradeço muitíssimo pela tradução do resumo em espanhol ao Prof. Dr. Adriano Giesteira, e A Keila Nunes e Márcia Squiba para o inglês.

Agradeço à colega de turma do mestrado Clara Jansson pela formatação deste trabalho.

Por fim, agradeço muitíssimo às professoras Dra. Virginia Kastrup e Brasilena Trindade por participarem de minha banca de defesa desta dissertação, e por suas inestimáveis contribuições para este trabalho e para toda a minha vida profissional.

RESUMO

Os conhecimentos e habilidades desenvolvidos em disciplinas relacionadas à Teoria Musical são fundamentais na formação musical de nível profissional e acadêmico no ocidente. Entretanto, os prerequisites de acesso e participação nesses níveis de formação têm representado obstáculos para músicos com deficiência visual, em razão da escassez de apoio especializado e recursos específicos. O objetivo dessa pesquisa é compreender os processos de ensino-aprendizado de Teoria Musical das pessoas com deficiência visual em perspectiva inclusiva. Para tanto, os levantamentos teóricos buscaram produzir pressupostos que permitam compreender a pessoa com deficiência visual na contemporaneidade, seus paradigmas, sua cognição, e seus processos de ensino-aprendizado de música/Teoria Musical envolvendo a musicografia braille. Objetivando identificar particularidades de tais processos, foi realizado levantamento de dados junto a músicos com deficiência visual e professores de Teoria Musical que atuam junto a este público. Por meio da pesquisa bibliográfica, tangenciam-se o desenvolvimento e constituição cognitiva de pessoas com deficiência visual à luz da Abordagem da “enação” de Varela, Thompson e Rosch (2003), a partir de Arendt (2000), Kastrup; Carijó; Almeida, (2009), Sade (2009), Leote (2015), Weid (2015) e outros. Como bases para uma Teoria Musical inclusiva, por meio de resgate histórico, panorama e pressupostos atuais, introduz-se um diálogo entre a área da Teoria Musical “geral” baseando-se em Christensen (2001), Mateiro (2006), Priori (2013), Ferreira (2014), Macedo (2014), Horn (2016), Pereira (2016) e outros, e a área da Educação Musical/musicografia braille a partir de Bonilha (2006, 2010), Trindade (2008), Carrolo (2009), Souza (2014), Malheiros (2017) e Giesteira (2019). Dois surveys digitais foram desenvolvidos e aplicados remotamente através da plataforma Zoho Survey junto ao público-alvo delimitado. Aplicando-se análises estatísticas e interpretações qualitativas, constatou-se que as poucas dificuldades que pessoas com deficiência visual apresentam na disciplina relacionam-se principalmente à percepção musical. Mesmo tais dificuldades atrelando-se à inexistência e/ou inadequação de materiais didáticos, a musicografia braille foi considerada de fácil aprendizado. Assim, aspectos gerais dos processos investigados e suas especificidades inerentes podem ser compreendidos através desta pesquisa, além de caracterizações em linhas gerais dos grupos investigados. Tais resultados contribuem com a construção de disciplinas relacionadas à Teoria Musical de Caráter inclusivo, condição decisiva para o acesso e desenvolvimento deste seguimento na formação profissional/acadêmica em música. Ao pressuporem dinâmicas multissensorialmente inclusivas, essas disciplinas fomentariam a expansão das potencialidades humanas em geral.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência visual; Educação musical inclusiva; Teoria musical inclusiva.

ABSTRACT

The knowledge and skills developed in disciplines related to Music Theory are fundamental for professional and academic musical education in the West. However, the prerequisites for accessing and taking part in these levels of scholastic achievements have been obstacles for visually impaired musicians, due to the lack of specialized support and specific resources for them. The purpose of this research is to understand the Music Theory teaching-learning processes of people with visual impairment in an inclusive perspective. Therefore, the theoretical *surveys* aimed to find assumptions that allow us to understand the visually impaired people, their paradigms, their cognition, and their music/music theory teaching-learning processes in Braille musicography, in the contemporary times. Aiming to identify the particularities of such processes, a data survey was carried out with musicians with visual impairment and their Music Theory teachers who work with these students. Through bibliographical research, people with visual impairment's development and cognitive constitution are approached under the light of the Approach of "enaction" by Varela, Thompson and Rosch (2003), from Arendt (2000), (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009), Sade (2009), Leote (2015), Weid (2015) among others. As a basis for an inclusive Music Theory, through historical recovery, panorama and current assumptions, a dialogue between the "general" Music Theory area, which is based on Christensen (2001), Mateiro (2006), Priori (2013), Ferreira (2014), Macedo (2014), Horn (2016), Pereira (2016) and others, and the Music Education/braille musicography area, which is from Bonilha (2006, 2010), Trindade (2008), Carrolo (2009), Souza (2014), Malheiros (2017) and Giesteira (2019). Two digital *surveys* were developed and remotely applied by using the Zoho Survey platform with the delimited questioned people. Applying statistical analysis and qualitative interpretations, it was found that the few difficulties that people with visual impairment have in the discipline are mainly related to musical perception. In spite of the difficulties linked to the inexistence and/or inadequacy of teaching materials, Braille musicography was considered easy to learn. Thus, the general aspects of the investigated processes and their inherent specificities can be understood through this research, in addition to the investigated groups' general characterization. These results contribute to build up disciplines that are related to the inclusive featured Music Theory, a critical condition for the access and development of this segment in professional/academic studies in music. By assuming multisensory inclusive dynamics, these disciplines would foster the human potential expansion in general.

Keywords: Visually Impaired People; Inclusive Music Education; Inclusive Music Theory.

RESUMEN

Los conocimientos y habilidades desarrollados en asignaturas relacionadas con la Teoría de la Música son fundamentales para la educación musical profesional y académica en Occidente. Sin embargo, los requisitos previos para acceder y participar en estos niveles de formación han representado obstáculos para los músicos con discapacidad visual, debido a la falta de apoyo especializado y recursos específicos. Desde el punto de vista de una persona con baja visión, esta investigación buscó comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Teoría de la Música de las personas con discapacidad visual en una perspectiva inclusiva. Para eso, se plantearon supuestos teóricos contextualizándolos en la contemporaneidad de sus paradigmas, su cognición y sus procesos de enseñanza-aprendizaje de la música / teoría musical que involucran la musicografía Braille. Con el fin de identificar las particularidades de dichos procesos, se realizó una recogida de datos con músicos con discapacidad visual y profesores de Teoría Musical que trabajan con personas con discapacidad visual. A través de la investigación bibliográfica se aborda su desarrollo y constitución cognitiva a la luz del enfoque de la enación de Varela, Thompson e Rosch (2003), a partir de Arendt (2000), (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009), Sade (2009), Leote (2015), Weid (2015) y otros. Como base para una Teoría Musical inclusiva, a través de una revisión histórica, panorama y tendencias actuales, se introduce un diálogo entre un área de Teoría Musical “general”, a partir de Christensen (2001), Mateiro (2006), Priori (2013), Ferreira (2014), Macedo (2014), Horn (2016), Pereira (2016) y otros, y el área de Educación Musical / Musicografía Braille de Bonilha (2006, 2010), Trindade (2008), Carolo (2009), Souza (2014), Malheiros (2017) y Giesteira (2019). Se aplicaron a los participantes dos encuestas digitales de forma remota a través de la plataforma Zoho Survey. A través de análisis estadísticos e interpretaciones cualitativas, se encontró que las complicaciones que tienen las personas con discapacidad visual en la disciplina se relacionan principalmente con la percepción musical. Incluso estando estas dificultades vinculadas a la inexistencia y / o inadecuación de los materiales didácticos, la musicografía braille se consideró de fácil aprendizaje. Así, los aspectos generales de los procesos investigados y sus especificidades inherentes pueden entenderse a través de la investigación realizada, además de caracterizaciones generales en líneas generales de los grupos investigados. Dichos resultados contribuyen a la construcción de disciplinas relacionadas con la Teoría Musical de Carácter Inclusivo, condición decisiva para el acceso y desarrollo de este segmento en la formación profesional / académica de la música. Al asumir dinámicas inclusivas multisensoriales, estas disciplinas fomentarían la expansión del potencial humano en general.

Palabras clave: Personas con discapacidad visual; Educación musical inclusiva; Teoría musical inclusiva.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Contingência entre faixa etária e sexo	114
TABELA 2 - Contingência entre ocorrência e classificação da deficiência visual	115
TABELA 3 - Contingência entre renda mensal e região em que vive	115
TABELA 4 - Contingência entre as faixas etárias de início dos estudos de música formalmente e de Teoria Musical	116
TABELA 5 - Contingência entre faixa etária e sexo	122
TABELA 6 - Contingência entre renda e região em que vive	123
Tabela 7 - Correlação percentual entre conteúdos e áreas da disciplina de Teoria Musical às quais as dificuldades se relacionam	132
TABELA 8 - Correlação percentual entre conteúdos e aspectos Relacionados às Dificuldades	136
TABELA 9 - Correlação percentual dos aspectos relacionados à superação das dificuldades com cada conteúdo	139
TABELA 10 - Correlação percentual entre conteúdos e áreas da disciplina de teoria musical às quais as dificuldades se relacionam	143
TABELA 11 - Correlação percentual entre conteúdos e aspectos relacionados às dificuldades	147
TABELA 12 - Correlação percentual entre conteúdos e aspectos relacionados à superação das dificuldades	150
TABELA 13 - Correlação percentual entre conteúdos de Teoria Musical e perfis de experiência de aprendizado pelos músicos	177
TABELA 14 - Correlação percentual entre conteúdos de Teoria Musical e perfis de experiência de ensino pelos professores	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Onde você começou a estudar teoria musical?	117
GRÁFICO 2 – A partir de qual idade você começou a ter contato com a musicografia braille?	118
GRÁFICO 3 – Onde você começou a ter contato com a musicografia braille?	119
GRÁFICO 4 – Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter?.....	120
GRÁFICO 5 – Há quanto tempo você desenvolve a sua atividade musical profissionalmente?	120
GRÁFICO 6 – Qual é o papel ou a função da musicografia braille na sua prática musical profissional?	121
GRÁFICO 7 – Pessoa com deficiência visual/cego/baixa visão.....	122
GRÁFICO 8 – Você realiza transcrições braille-tinta e tinta-braille?	123
GRÁFICO 9 – Nível da formação profissional/acadêmica.....	124
GRÁFICO 10 – Qual é ou como se deu a sua formação em musicografia braille?.....	125
GRÁFICO 11 – A partir de qual momento da sua vida você começou a lecionar a disciplina de Teoria Musical para pessoas com deficiência visual?.....	126
GRÁFICO 12 – Qual foi o período/duração da sua atuação na disciplina de teoria musical junto a pessoas com deficiência visual?	127
GRÁFICO 13 – Em qual(is) nível(is)/modalidade(s) da disciplina de Teoria Musical você atua junto a pessoas com deficiência visual?	128
GRÁFICO 14 – Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter?.....	129
GRÁFICO 15 – Percentual dos conteúdos de teoria musical em cada nível de dificuldade .	131
GRÁFICO 16 – Área da disciplina de teoria musical cuja dificuldade se relaciona	134
GRÁFICO 17 – Áreas da disciplina da teoria musical relacionadas às dificuldades com cada conteúdo	135
GRÁFICO 18 – Razões associadas à dificuldade	137
GRÁFICO 19 – Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo.....	138
GRÁFICO 20 – Forma encontrada para superar os desafios	140
GRÁFICO 21 – Aspectos relacionados à superação das dificuldades.....	141
GRÁFICO 22 – Perfis de experiência por conteúdos de teoria musical	142
GRÁFICO 23 – Área da disciplina de teoria musical cuja dificuldade se relaciona	144
GRÁFICO 24 – Áreas da disciplina de teoria musical relacionadas às dificuldades com cada conteúdo	146

GRÁFICO 25 – Razões associadas à dificuldade	148
GRÁFICO 26 – Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo.....	149
GRÁFICO 27 – Forma encontrada para superar os desafios	151
GRÁFICO 28 - Aspectos relacionados à superação das dificuldades	152
GRÁFICO 29 - Análise dos perfis de experiência de ensino.....	181
GRÁFICO 30 - Análise dos perfis de experiência de ensino.....	186

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	153
----------------	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CARACTERIZAÇÕES, COGNIÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZADO	25
1.1 CARACTERIZAÇÕES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	25
1.1.2 O Conceito/terminologia	27
1.2 PROCESSOS COGNITIVOS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	28
1.2.1 Perspectivas Tradicionais do Desenvolvimento cognitivo em pessoas com deficiência visual	28
1.2.2 O Processamento dos sentidos na perspectiva das ciências cognitivas	30
1.2.3 As Características Cognitivo-sensoriais de Pessoas com Deficiência Visual nas Perspectivas das Artes Inclusivas	31
1.2.4 Processos de cognição incorporada em pessoas com deficiência visual	33
1.2.5 A cognição da pessoa com deficiência visual na perspectiva da abordagem da enação	35
1.3 PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZADO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	38
1.3.1 O Fenômeno do “Estranhamento”	40
1.3.2 Procedimentos de interação física com pessoas e o entorno	41
1.3.3 Características gerais do comportamento (na individualidade e na sociabilidade)	43
1.3.4 Processos e dinâmicas de transmissão de informações e conteúdos	45
1.3.5 Proposição de atividades individuais e coletivas	48
1.3.6 Procedimentos de avaliação	51
2 A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL	56
2.1 TEORIA MUSICAL: UMA BREVE INTRODUÇÃO	56
2.1.1 A Disciplina de Teoria Musical: um recorte no Contexto Brasileiro	62
2.2 MUSICOGRAFIA BRAILLE: LEVANTAMENTO E ANÁLISE TEÓRICA	70
2.2.1 Uma breve história da Musicografia Braille	71
2.2.2 Breve descrição	72
2.2.3 Introdução à musicografia braille	73
2.2.4 Aspectos Melódicos	74
2.2.5 Leitura rítmica	76

2.2.6	Sinais de oitava/escala geral.....	78
2.2.7	Armadura de clave.....	81
2.2.8	Acordes.....	81
2.2.9	Música polifônica.....	83
2.2.10	Outros sinais.....	86
2.2.11	Pressupostos para uma boa leitura musical em braile.....	87
2.2.12	CrITÉrios de avaliaÇão da leitura musical em braile.....	88
3	A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL: UM SURVEY SOBRE AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZADO DE PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO.....	92
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO E PROCEDIMENTOS DE RECRUTAMENTO.....	92
3.1.1	CaracterizaÇão do Público-alvo.....	92
3.1.2	Procedimentos de Recrutamento.....	94
3.2	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DOS SURVEYS.....	95
3.2.1	A Metodologia Survey.....	95
3.2.2	O Desenvolvimento dos Surveys.....	98
3.4	A ETAPA DE COLETA DOS DADOS.....	110
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	112
4.1	PERFIS SOCIAIS E PROFISSIONAIS.....	113
4.1.1	Músicos com Deficiência Visual.....	114
4.1.2	Perfil social e Profissional: Professores de Teoria Musical de Pessoas com Deficiência visual.....	121
4.2	PERGUNTAS SOBRE TEORIA MUSICAL.....	129
4.2.1	Perguntas sobre Teoria Musical - Músicos com Deficiência Visual.....	131
4.2.2	Perguntas sobre teoria musical: Professores de Teoria Musical de Pessoas com Deficiência Visual.....	142
4.3	ANÁLISE CONCLUSIVA.....	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE 1: O DESENVOLVIMENTO DOS SURVEYS ATÉ O FORMATO DIGITAL: UM BREVE RELATO.....	169

APÊNDICE 2: TABELAS E GRÁFICOS DE BARRAS EMPILHADAS COMPLETOS RELACIONANDO CONTEÚDOS DE TEORIA MUSICAL E PERFIS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZADO	177
--	------------

INTRODUÇÃO

As disciplinas relacionadas à Teoria Musical contemplam conhecimentos e habilidades de caráter fundamental em atividades musicais profissionais e acadêmicas no ocidente. Tal bagagem é exigida como prerequisite de acesso e seguimento em cursos dos níveis médio/profissionalizantes, superiores, e pós-graduações neste campo. Das 29 licenciaturas em música pesquisadas por (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 52), 21 aplicavam Testes de Habilidades Específicas (THE) como prerequisite de ingresso. Porém, para pessoas com deficiência visual (cegas e com baixa visão), esse prerequisite tem se convertido em barreira em sua formação profissional/acadêmica. Como pessoa com baixa visão congênita, este pesquisador tem testemunhado este fato ao longo de mais de 20 anos. Os raros músicos com deficiência visual que têm ingressado e se desenvolvido em tais níveis/modalidades, como no caso presente, tiveram algum nível de acesso a atendimento e/ou suporte especializado antes e/ou durante suas formações. Entretanto, muitos são os casos conhecidos ou relatados de não êxito em processos seletivos ou de abandono a diferentes cursos, por conta da restritíssima oferta de tais serviços. Confirmando o cenário, Bonilha (2006, p. 78), Trindade (2008, p. 167) e Giesteira (2019, p. 70) constataam no Brasil a escassez de todo tipo de acompanhamento profissional e recursos especializados em geral em todas as etapas de tais disciplinas, mesmo com as notabilizadas habilidades auditivas e musicais deste público. Acredita-se que a oferta de disciplinas de Teoria Musical (ou congêneres) de caráter inclusivo em seus níveis/modalidades básicos e intermediários oportunizariam para este público, o acesso aos conhecimentos e habilidades necessários ao seu ingresso e desenvolvimento em todas as etapas e modalidades de sua formação e atuação profissional. Indo muito além da convivência e cooperação entre pessoas com e sem deficiência visual em mesmos espaços e práticas, essas dinâmicas se constituiriam em aprendizados que expandiriam os potenciais e habilidades cognitivas de todos, produzindo sociabilidades multissensorialmente inclusivas.

A presente pesquisa tem como seu objetivo geral compreender os processos de ensino-aprendizado específicos de pessoas com deficiência visual em disciplinas relacionadas à Teoria Musical em seus níveis/modalidades básicas e intermediárias. Vislumbrando aplicações de caráter inclusivo, seus objetivos específicos são: sistematizar pressupostos teóricos e empíricos contemporâneos que permitam compreender a pessoa com deficiência visual considerando seus paradigmas/concepções, seu desenvolvimento/constituição cognitiva, seus modos próprios de ser e agir e seus processos de ensino-aprendizado de música/Teoria Musical incluindo a musicografia braille; levantar dados em campo sobre os processos de ensino-aprendizado de

Teoria Musical do referido público; analisar os dados levantados na pesquisa em campo buscando identificar especificidades apresentadas por pessoas com deficiência visual em seus processos de ensino-aprendizado na disciplina de Teoria Musical ou análogas.

Esta pesquisa, de natureza aplicada e abordagem “quanti-qualitativa”, apresenta objetivos de caráter exploratório, que serão realizados por meio de três etapas procedimentais desenvolvidas em função de uma metodologia procedimental Estatística (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 221; NASCIMENTO, 2016). Na primeira etapa será produzida Documentação Indireta, aplicando-se a técnica de coleta de dados da Pesquisa Bibliográfica conforme Lakatos & Marconi (2003, p. 221). Serão aí levantados pressupostos teóricos atuais que permitam compreender os contextos contemporâneos que envolvem as pessoas com deficiência visual em seus aspectos paradigmático/concepcionais, seus processos de desenvolvimento e constituição cognitivos, e seus processos de ensino-aprendizado de música/Teoria musical envolvendo a musicografia braille. Na segunda etapa será produzida Documentação Direta por meio da aplicação de Questionários enquanto técnica de Observação Direta Extensiva, de acordo com Lakatos & Marconi (2003, p. 221). Esta coleta de dados em campo será realizada remotamente (na internet), por meio de *Surveys* Digitais desenvolvidos e aplicados através da plataforma *Zoho Survey*. Na terceira e última etapa os dados levantados na incursão em campo serão apresentados e analisados por meio de técnicas da Estatística Descritiva conforme Guedes *et al.* (2005, p. 1-18), e interpretados qualitativamente a partir de metodologias de primeira pessoa conforme Sade (2009) e Passos *et al.* (2018) em diálogo com o referencial levantado na pesquisa bibliográfica.

Todo o desenrolar das etapas metodológicas e interpretativas da presente pesquisa é articulado pelo Relato de Experiência enquanto Metodologia de Primeira Pessoa. Seu referencial é tomado de abordagens e pressupostos da psicologia cognitiva enativa. Neste campo, de acordo com Sade (2009, p. 46), distingue-se das Metodologias em Terceira Pessoa em que o dado científico é obtido através de interações indiretas entre pesquisador e pesquisado, e das Metodologias em Segunda Pessoa em que os dados são produzidos em interações diretas entre pesquisador e pesquisado. Para Passos *et al.* (2018), "O objetivo das metodologias em primeira pessoa é justamente permitir um acesso direto à experiência vivida" (VARELA & SHEAR, 1999, apud PASSOS *et al.* 2018, p. 277). Sade (2009, p. 46) explica que tais metodologias permitem ao investigador acessar e analisar sua própria experiência. O recurso fundamental em tais abordagens de acordo com o autor, é a atenção a si mesmo, seja no próprio momento da experiência, ou a posteriori. A implementação deste recurso põe no primeiro plano da ação investigativa, a experiência de vida pessoal e profissional como pessoa com deficiência

visual. Atua como um aparato ferramental que aplicado aos diversos elementos da realidade e da ciência, os analisa e interpreta sob as percepções de mundo e de sociedade deste público. Sua matéria é o mais amplo e diverso acúmulo de vivências, experiências, convivências em todas as esferas e domínios, debates e saberes, produzidos coletivamente em meio a este seguimento. Ao se por esta abordagem metodológica em relevo, é conseqüentemente exposto o fato de ainda ser raro o seu emprego nas correspondentes pesquisas científicas. Nos demais contextos em geral, entende-se que toda produção científica é em si mesma produzida a partir de metodologias de primeira pessoa, dado que são as experiências individuais de seus autores que articulam intrinsecamente seus processos investigativos. Esse quase ineditismo não tem outro motivo, senão toda a desfavorável conjuntura social que envolve as pessoas com deficiências em geral. Ao mesmo tempo em que as Metodologias em Primeira Pessoa propõem o relato de experiência de pessoas com deficiências como dados e fatos cientificamente significativos, instiga investigações que permitam uma cada vez maior calibragem entre as perspectivas de profissionais e pesquisadores com e sem deficiências, aprofundando e consubstanciando o saber científico na área. Conclama-se assim a instrumentalização de investigações e intervenções a partir dos próprios modos de experienciar de seu público-alvo.

O capítulo um desenvolve uma contextualização sobre o público com deficiências em geral e visual em particular na contemporaneidade. São as bases paradigmáticas e concepcionais que fundamentarão e nortearão cumulativamente os desdobramentos da presente discussão. No diálogo entre a literatura, a experiência e o ordenamento jurídico, desenvolvem-se discussões sobre as principais vertentes da atenção a este público e suas subsequentes conceituações. São apresentadas e analisadas concepções sobre a cognição das pessoas com deficiência visual, a partir de trabalhos das áreas da psicologia/cognição (ARENDE, 2000; (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009); SADE, 2009; KASTRUP, 2013; LEOTE, 2015; WEID, 2015; e KASTRUP & GURGEL, 2017), e da educação musical para pessoas com deficiência visual (BONILHA, 2006; TRINDADE, 2008; CARROLO, 2009; SOUZA, 2014; e MALHEIROS, 2017). Com base na perspectiva em primeira pessoa, desenvolve-se um conjunto de considerações sobre a pessoa com deficiência visual, envolvendo seus modos de ser e conviver e seus processos de ensino-aprendizado musical.

No levantamento de pressupostos para se discutir a construção de uma disciplina de Teoria Musical inclusiva na perspectiva de pessoas com deficiência visual no Brasil, o Capítulo 2 busca conceituar e contextualizar histórica e paradigmaticamente o campo de estudos da Teoria Musical geral (não especializada) até os inícios do século XXI. A discussão é amparada por autores contemporâneos dessas áreas: Christensen (2001), Kröger (2002), Oliveira e

Manzolini (2007), Meneguette (2011), Neto (2012), Priori (2013), Cabral (2014), Ferreira (2014) e Macedo (2014). Pondo em exame a disciplina de Teoria Musical no Brasil, é apresentado um resgate histórico a partir de Mateiro (2006), Neto (2012) e Pereira (2016), e levantados pressupostos e questões didático-metodológicas contemporâneas a partir de Christensen (2001), Meneguette (2011), Teixeira (2011), Priori (2013), Macedo (2014) e Horn (2016). A seguir, aspectos específicos do ensino de Teoria Musical especializado (para pessoas com deficiência visual) são apresentados e analisados à luz da produção recente na área a partir de Bonilha (2006, 2010), Trindade (2008), Carrolo (2009), Souza (2014), Malheiros (2017) e Giesteira (2019).

O Capítulo 3 apresenta os processos e procedimentos de uma pesquisa remota em campo objetivando o levantamento de dados sobre os processos de ensino-aprendizado dos conteúdos da disciplina de Teoria Musical por pessoas com deficiência visual, evidenciando seus pontos de vista. É desenvolvido um instrumento de coleta de dados composto por dois *surveys* digitais tendo como referências: (ANDRADE; WEICHSELBAUM; ARAÚJO, 2008), Sereser (2004), Almeida (2005), Grings & Hentschke (2013), (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014) e (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020). Seu público-alvo são, respectivamente, músicos com deficiência visual usuários da musicografia braille, e professores de Teoria Musical com ou sem deficiência visual que atuem junto a este público. Como seu pano de fundo, desenvolvem-se narrativas decorrentes do fato deste processo ser concebido e protagonizado por uma pessoa com deficiência visual.

O Capítulo 4 apresenta os resultados da incursão em campo. Os dados levantados serão apresentados e analisados aplicando-se técnicas da Estatística Descritivas a partir de Guedes *et al.* (2005), e interpretados a partir da metodologia de primeira pessoa conforme Arendt (2000) e Sade (2009) em diálogo com o referencial levantado. É a partir dos pontos de vista de músicos e professores sobre suas respectivas experiências com a disciplina de Teoria Musical que se evidenciarão aspectos específicos do aprendizado dessa disciplina por pessoas com deficiência visual.

1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CARACTERIZAÇÕES, COGNIÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZADO

1.1 CARACTERIZAÇÕES SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A construção de uma intervenção educacional, em sentido amplo, parte da reflexão sobre o público a atender. Uma autoinvestigação pessoal e genuína sobre o que se sabe e o que se acredita, de forma racional e organizada, permite mapear as bases pessoais de conhecimentos. Processo íntimo de observações individuais, em que não cabem autojulgamentos. Então, uma segunda instância se alcança, ainda nos domínios intrapessoais, oportunizando e motivando buscas autônomas por atualizações. Para professores que já atuam na área da educação inclusiva em geral, ou aqueles que para aí afluem voluntariamente, essas proposições representam, talvez, um incremento em seus repertórios esquemáticos. Porém, não são incomuns oportunidades de intervenções na área inesperadas, por ocorrer, ou mesmo já em curso. Em ambas as condições, a autoinvestigação frente ao público com deficiência visual especificamente, pode ocasionar a defrontação com questões de análise e interpretação complexas. A escassez de referências teóricas, a falta de oportunidades de convivência, somadas à densa e complexa carga de ideias difusas sobre este público, tornam essa uma autorreflexão primordial. É necessário se distinguir claramente o que é advindo das tradições, estigmatizações, mitificações, o senso comum, do que é de fato dado cientificamente produzido. Principalmente em se tratando de profissionais com pouca ou sem vivência junto a este público, o risco de se atuar convictamente alicerçado em pressupostos legitimados no e pelo senso comum é enorme. Mesmo assim, tal substituição de pressupostos esbarra na contradição fundamental desta área, as crenças dos profissionais quanto à este público e seu papel no mundo. A tendência que se observa, mesmo entre profissionais experimentados, é por incorporar e legitimar atitudinal e profissionalmente pressupostos socialmente compartilhados.

A questão central que origina todas as outras, é a definição fundamental sobre O QUE É A PESSOA COM DEFICIÊNCIA? Aparentemente simples, é a partir de tal resposta que diferentes vertentes têm orientado suas investigações e subsequentes intervenções, fundamentando paradigmas.

A aqui chamada “Vertente Biomédica” é a que ainda de fato orienta as políticas públicas, os entendimentos do senso comum, e as intervenções envolvendo pessoas com deficiências em geral na atualidade. Fundamenta-se cientificamente na produção dos domínios biológicos e médicos. Baseando-se em tais pressupostos, toma por base e referência

comparativa, o organismo “saudável” no usufruto da plenitude de suas funções e características fisiológicas “normais”. Seus estudos e abordagens fixam-se nos “acometimentos”, “disfunções” ou “anomalias” fisiológicas e suas consequências pessoais e/ou sociais para seus “portadores”, a partir e em função do que se investigam intervenções de caráter habilitador ou reabilitador”. No âmbito da deficiência visual, fundamenta-se em pressupostos da Oftalmologia, e por documentos da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), com destaque para os publicados entre os anos 2000 e 2010. Para os objetivos específicos dos domínios biológicos e médicos, considera-se possível a justificativa para tal recorte analítico, do que derivariam tal paradigma, retórica e nomenclatura. Outros e distintos são, entretanto, os objetivos das áreas educacionais ligadas a atenção a este público, que os vem tradicionalmente assimilando e aplicando mecanicamente. Nesses terrenos, diagnósticos pautados em tais perspectivas tendem a reduzir o humano ao biológico frente às próprias noções de verdade e realidade para a sociedade, como já discutia Arendt (2000). Tal aplicação na política pública brasileira culminou no estabelecimento de denominações distintivas como “deficientes”, “portadores de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” (PNE), e finalmente “pessoas com deficiência” (PCD). Antes e independentemente de quaisquer dos tantos demais aspectos da pessoa, é o entendimento como defeituoso de um determinado órgão isoladamente que o caracteriza, exteriormente.

Mesmo ainda não suficientemente assimilada, a vertente Biopsicossocial representa entendimentos sobre as características humanas, que vão de encontro às percepções das próprias pessoas com deficiências sobre si mesmas. Um grupo de pesquisadores dessa vertente elencados por Kastrup (2013) têm em Diderot (1763) seu precursor moderno. Pauta-se cientificamente em aportes interdisciplinares de diversos campos como neurociência/cognição, ciências sociais, educação, e mesmo biologia, sendo o paradigma juridicamente em vigor em níveis nacional e internacional. Seus pressupostos fundam-se na compreensão das mais diversas formas das interações humanas individuais, interpessoais e com o ambiente, como autênticas manifestações da heterogeneidade e diversidade orgânica e funcional humanas, engendradas nos processos de amadurecimento específicos de tais condições e características. Assim, no que toca às pessoas com deficiência visual, relativiza pressupostos fundantes da sociedade contemporânea, como a primazia e a centralidade do sentido da visão, ampliando as bases sensorio-perceptivas da sociedade. Propõe a assimilação, o desenvolvimento, a coexistência, e a interdependência entre as então diversas formas e meios multicognitivos e multissensoriais para o usufruto coletivo, como verdadeiro caminho para a inclusão social e dignidade humana.

1.1.2 O Conceito/terminologia

A terminologia atual juridicamente adotada internacionalmente “Pessoa com Deficiência”, foi instituída pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo (ONU, 2007). No Brasil, foi oficializada através da incorporação deste documento à legislação por meio do decreto Nº 6949/2009. Porém, os parâmetros técnicos nacionais oficiais definidores das principais deficiências permanecem sendo os estabelecidos pelo DECRETO Nº 5.296/2004. Ao estabelecer o marco atual dos direitos deste seguimento, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência LBI) (BRASIL, decreto 13146/2015) considera:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Embora alcançado como acúmulo histórico de uma conferência mundial de representantes deste seguimento, claramente o termo “pessoa com deficiência” alude a todo um arcabouço teórico e retórico enviesado. No intento de minimizar este fato, é explicado como uma hierarquia de conceitos que põe em primeiro plano a noção dignitária humana de Pessoa. Mantêm-se assim o relacionamento estável mesmo desgastado com os paradigmas biomédicos, preservando-se assim designações capacitistas. Entretanto, reconhecendo-se o vigor da terminologia oficial adotada pelo ordenamento jurídico brasileiro e internacional, incorpora-se, na presente discussão, o arcabouço teórico proposto pelo conceito de “Diversidade Funcional” (PALACIOS E ROMAÑACH, 2006 apud PEREIRA, 2009). Desse modo, o termo “Pessoa (s) com Deficiência (s)” alude a um indivíduo ou grupo humano que apresentam características orgânicas e funcionais que se evidenciam em determinadas circunstâncias. Não são as características do órgão orgânicas) ou suas funções (funcionalidades) que definem as capacidades, muito menos as pessoas, mas sim o conjunto do indivíduo e/ou dos grupos humanos. Anterior e maior que o corpo, a que se atribuem essas definições, está a PESSOA, força viva que dá vida, sentido e identidade ao corpo. É essa força, a PESSOA, que move o corpo, que o põe em ação, como ele é, e não o contrário. Uma pessoa determinada, cheia de vida, cheia de vontade de viver, de ser feliz, de conquistar, é força poderosa o suficiente para mobilizar e por a serviço dos seus propósitos qualquer corpo, seja ele como for.

Público-alvo do presente estudo, os aqui designados genericamente como “Pessoas com Deficiência Visual”, são as pessoas cegas ou com baixa visão. Tais termos apenas e tão somente aludem às suas características quanto a sensorialidade visual, de forma alguma definindo ou interferindo em sua completude humana. O DECRETO Nº 5.296/2004, no seu art. nº 5, Parágrafo 1º os caracteriza, entretanto, nos seguintes termos:

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004)

1.2 PROCESSOS COGNITIVOS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A compreensão sobre a cognição das pessoas com deficiência visual é princípio básico para uma atuação adequada para e nas condições deste grupo. Isso significa o entendimento quanto as essências, desde a raiz, das formas como estes, a seu modo, percebem, apreendem e interagem consigo próprios, com os outros e com o mundo. Contrária é a perspectiva tradicional deste campo, alicerçada nos paradigmas biomédicos tradicionais, que veem esses processos como formas desviantes a serem submetidas a habilitação ou reabilitação sob a perspectiva cognitiva hegemonicamente dominante. Às discussões que reverberam na área da educação musical para este público, dialogam estudos correlatos dos campos da cognição. Pontos de vista e relatos de quem vive e estuda tais temáticas em primeira pessoa articulam o presente levantamento teórico. Sem ter por objetivo conclusões ou consensos definitivos, cotejam-se aspectos temáticos a convergirem no sentido de um mais amplo entendimento sobre os aspectos gerais da cognição do público focalizado.

1.2.1 Perspectivas Tradicionais do Desenvolvimento cognitivo em pessoas com deficiência visual

Castro (1996, p. 45) apud Souza (2014, p. 55) revela que tradicionalmente é imputado atraso cognitivo a estudantes com deficiência visual. Isso ocorre, como destaca o autor, como dissimulação à formação insuficiente de professores e/ou o apoio inadequado a estes, que se refletem nas condições de aprendizado desses estudantes.omite-se assim a possibilidade real de se ministrar metodologias apropriadas aos seus processos de ensino-aprendizagem. Essa

inversão da realidade também se verifica em todas as modalidades de relações interpessoais, seja a nível social, profissional, acadêmico etc. Ao comparar perspectivas de desenvolvimento neurocognitivo em quatro manuais governamentais brasileiros de educação para pessoas com deficiência visual, Weid (2015, p. 4) verifica que o desenvolvimento orgânico sensorial do sentido da visão é considerado como balizador do desenvolvimento humano em geral. A autora observa que todo o conjunto de processos envolvidos no desenvolvimento cognitivo global da criança que enxerga é tido como consequência determinante do desenvolvimento da visão. Inversamente, ao não dispor deste sentido, a criança cega apresenta, na concepção desses manuais, um desenvolvimento atrasado”, ficando dependente de estimulações especializadas. "Numa aparente confusão entre inato e adquirido, a capacidade visual vai se tornando equivalente à natureza, e o seu uso, a forma natural do desenvolvimento cognitivo." (WEID, 2015, p. 4) Como constata a autora, é como se o desenvolvimento e a maturação do sentido da visão se dessem de forma inteiramente espontânea, dispensando quaisquer estimulações e treinamentos. Citando referências da literatura especializada, Weid (2015) expõe pontos de vista tradicionais quanto aos processos do desenvolvimento neurocognitivo deste público:

A capacidade visual é que impulsionaria o movimento e o bebê cego, na ausência da visão, não teria motivação para explorar um ambiente que não pode ser visto, seu mundo ficaria restrito Rodrigues & Macário, 2006); teria um contato limitado com o ambiente Brasil, 2007); não teria o estímulo visual para despertar o interesse pelo deslocamento ou movimento Figueira, 2000; Carletto, 2008); não teria interesse pelo mundo exterior Ochaita & Rosa, 1995); seu mundo se tornaria pobre e ele se manteria ocioso e passivo diante do mundo que o cerca Rodrigues e Macário (2006) (WEID, 2015, p. 4)

Esta autora realizou ainda uma investigação em manuais governamentais de educação de pessoas com deficiência visual e auditiva, comparando as ocorrências de termos designativos das funções e importâncias de cada via sensorial entre os processos de desenvolvimento desses grupos. Nos manuais sobre deficiência visual, o termo “remanescentes” é utilizado para se referir aos sentidos da audição, tato, paladar e olfato. Já nas obras sobre deficiência auditiva, a autora constatou que não ocorre o mesmo padrão de hierarquização de sentidos entre prioritários e remanescentes, mesmo em relação a audição. O descompasso teórico que distingue os dois grupos assenta-se na tradicional premissa do protagonismo da visão sobre as etapas e processos do desenvolvimento neurocognitivo humano. Weid (2015, p. 21) relaciona diversos autores que problematizam tal postulado. (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009) e Moraes & Arendt (2011) questionam ainda a omissão de referências e métodos de pesquisa. A fragilidade no campo das pesquisas do desenvolvimento neuropsicomotor de pessoas com

deficiência visual é verificável mesmo nos próprios estudos das áreas médico-habilitadoras-reabilitadoras, a exemplo de Meereis *et al.* (2011) e Alcântara (2015), que informam quanto a baixa ocorrência de pesquisas na temática. Conforme Weid (2015, p. 5), "Com a reprodução sistemática de uma norma hierárquica dos sentidos que privilegia a visualidade, o que se perde é a possibilidade de compreensão de experiências outras de mundo e o caráter múltiplo da realidade."

A perspectiva que se assume sobre esses fenômenos determina o caráter das condições do desenvolvimento. Se se encara o tempo e as condições do desenvolvimento humano conduzidos pelas inter-relações tato-audição comparativa e concorrentemente às protagonizadas pela visão, as múltiplas facetas deste processo serão qualificadas como lentas, deficitárias, problemáticas, anômalas etc. Por outro lado, se se reconhece que o desenvolvimento humano pode ocorrer sob bases diversas, as manifestações e temporalidades próprias deste desenvolvimento serão interpretadas como autênticas fases do processo do desenvolvimento humano. Analogamente às etapas do desenvolvimento humano mediadas pela visão, estas terão suas necessidades observadas, interpretadas e satisfeitas, não com o peso e o pesar de um problema, mas como legítimas necessidades do desenvolvimento humano.

1.2.2 O Processamento dos sentidos na perspectiva das ciências cognitivas

Leote (2015, p. 5) é conclusiva ao afirmar: "O mito do estímulo externo ou interno ser compreendido, qualitativamente, por apenas um sentido específico, conforme a natureza do canal, já foi diluído." A partir de Damásio (2000), a autora explica que é de forma simultânea que os diversos "sensores" (órgãos dos sentidos) percebem e interpretam os estímulos do ambiente, compondo um mapa multissensorial, a partir do qual os sujeitos, deliberadamente, selecionam aquelas percepções que preferem ou necessitam enfatizar. Portanto, os mais diversos fenômenos do exterior, sociais ou ambientais, não são percebidos e decodificados de forma isolada ou hierarquizada, como se tem acreditado. Indo além, Leote (2015, p. 28), conclui que para muito além da há muito conhecida distinção entre cinco sentidos, estudos já indicam um número de trinta ou mais. Damásio (2000) também é citado por Kastrup (2013), que analisando o caráter neurocognitivo das imagens, explica que estas são produzidas por meio da convergência dos sinais oriundos de cada uma das modalidades sensoriais, por sua vez geradoras de imagens visuais, imagens auditivas, imagens olfativas, gustativas e somatossensitivas (relativas ao tato, à temperatura e à dor, assim como aos sistemas muscular, visceral e vestibular). Para a autora, que rejeita a ideia de que imagens representariam a

realidade em sua forma plena, “As imagens não são cópias dos objetos, mas imagens de interações entre cada um de nós e o objeto que mobiliza nosso organismo, constituídas na forma de um padrão neural, segundo a estrutura do organismo” (DAMÁSIO, 2000, p. 405 apud KASTRUP, 2013, p. 4). No mesmo entendimento, Carrolo (2009) afirma que a construção das *imagens mentais*, permanentemente alimentadas pelas relações com o exterior, são compostas por diversas naturezas de estímulos sensoriais. Simondon (2008) apud Kastrup (2013) analisa o fenômeno neurocognitivo das imagens, considerando o percurso desde o input da percepção sensorial, até a gestação da imagem enquanto produção técnica ou artística, o que ele denomina de “invenção”. seu ponto de vista semelhantemente é o de que todos os sentidos projetam suas imagens, enquanto que as imagens são impregnadas das cargas perceptivas dos sentidos em si representadas. Leote (2015) reforça a constatação de Damásio (2000), portanto, de que não há, ao nível da recepção e percepção sensoriais, uma dinâmica hierárquica dos sentidos, a primazia ou o domínio de um sentido e a complementaridade ou a remanescência dos demais. Cada sensor dos sentidos recebe estímulos distintos do mesmo evento, e a cognição entrecruza esses estímulos conformando assim o evento percebido. É ao nível das representações sociais, dos costumes e da cultura, que determinadas particularidades sensoriais dos fenômenos, embora recebidos e percebidos na sua totalidade, são intencionalmente enfatizados. São os condicionantes sociais que direcionam a interpretação sensorial desse evento, atribuindo-lhe significado de forma seletiva.

1.2.3 As Características Cognitivo-sensoriais de Pessoas com Deficiência Visual nas Perspectivas das Artes Inclusivas

Para as áreas da Educação Musical para Pessoas com Deficiência Visual e das artes plásticas (Inclusivas), o desenvolvimento sensorial e cognitivo neste público tem sido compreendido na perspectiva dos reacoplamentos das diferentes áreas cerebrais, a Plasticidade Cerebral. Enfatiza-se o desenvolvimento da audição e do tato, tidos como seus sentidos prioritários. Roy (2004) apud Bonilha (2006, p. 15) em investigação sobre a ocorrência do ouvido absoluto em pessoas com deficiência visual, apresenta estudos que, à época, indicavam a possibilidade de processos de reconfiguração cerebrais, que redirecionariam as áreas antes especializadas no sentido da visão, para outros sentidos agora prioritariamente solicitados. Entretanto, Leote (2015, p. 41) resgata o Cinema Mudo para demonstrar que essas operações cerebrais são comuns, ao analisar o poder imaginativo que permite simular diálogos que ali de fato não estão ocorrendo. O fenômeno que ocorre ao nível do inconsciente como uma

compensação ou complementação sensorial ao evento percebido, não seria assim exclusividade de grupos específicos. Semelhantemente, Leote (2015) sugere que a mente cria uma cena visual, quando um diálogo é projetado sem imagens. Para a autora, as estruturas cerebrais especializadas no processamento das diferentes percepções, atuam em permanente estado de cooperação e intercâmbio sensorial. Souza (2014, p. 60) cita a área da percepção musical (não especializada) para demonstrar que o evento sonoro oferta-se à detecção coletiva, mas são os ouvintes treinados que distinguem analiticamente propriedades específicas como timbre, reverberação, harmônicos, eco, etc., e as utilizam como determinantes em suas interações com seu universo circundante. Entretanto, o autor afirma que no processo de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, a audição da pessoa com deficiência visual possivelmente se desenvolve mais do que nas pessoas que enxergam, por força das demandas particularmente adicionais de informações sonoras. Constatação que também é relatada por Rosler (2003) apud Carolo (2009, p. 20). Leote (2015, p. 30) observa que apesar do protagonismo do sentido visual na sociedade contemporânea ocidental, a presença do som se impõe mesmo sem que se perceba ou se permita. Segundo a autora, desativar sua percepção requer esforço mental, diferentemente do simples reflexo de fechar os olhos para não se ver.

Souza (2014, p. 58) informa a partir de Coll *et al.*, (1995, p. 191), que estudos já apontavam que o tato torna-se sentido prioritário para pessoas com deficiência visual em sua interação com as características do meio externo, como temperaturas, tamanhos, texturas, formas, etc. O entendimento sobre essa capacidade plástico-adaptativa do cérebro é reforçado por Weid (2015, p. 17) através de estudos de Cattaneo e Vecchi (2011), que informam que o córtex visual é acionado em cegos na realização de atividades de estimulação tátil, como na leitura em braille. Nunes e Lomônaco (2010) apud Malheiros (2017) explicam que pelo fato de “a exploração háptica” realizada pelo tato ser “sequencial”, a “captação de informações” por este sentido é mais lenta em comparação com a visual. É necessário considerar que o tato analisa estruturas absolutamente distintas das analisadas pela visão. Em sentido inverso, se poderia dizer que a visão é lenta em discriminar características físicas como aspereza ou lisura, temperaturas, entre materiais como madeira ou MDF ou MDP, força ou fragilidade etc., propriedades percebíveis mais rapidamente pelo tato. Carolo (2009) alude a levantamentos de Imbiriba *et al.* (2006) sobre cognição espacial, em que se verificou que essa plasticidade cerebral só ocorreria em cegos congênitos, permanecendo nos cegos tardios a referência nas condições da visualidade. Entretanto, longuíssimas e diversificadas experiências de convivência cotidianas com ambos os grupos dão conta de que cegos tardios apresentam sim a transição de referencialidade perceptiva, apesar de, naturalmente em tempo mais prolongado.

Como outra manifestação da plasticidade adaptativa do cérebro, Leote (2015, p. 42) cita o fenômeno relatado por Sacks (2007, 1998) e Ramachandran (2005, 2012) dos “Membros Fantasmas”, em que pessoas amputadas seguem apresentando as sensações táteis pertencentes aos respectivos órgãos nos espaços antes por eles ocupados.

1.2.4 Processos de cognição incorporada em pessoas com deficiência visual

Ao analisar as representações sobre deficiência visual apresentadas pelos manuais do ministério da educação brasileiro, Weid (2015) observou um contraste entre as definições de “cegueira”, e as perspectivas emergidas das propostas práticas desses materiais. Como forma tida como artificialmente técnica e científica para se compensar à naturalidade do desenvolvimento cognitivo mediado pela visão, surgem abordagens que, de fato, representam as formas como pessoas com deficiência visual desenvolvem-se e aprendem, de forma natural, pela mediação do corpo. Para Bateson (1998) apud Weid (2015, p. 9) o universo das diversas operações da mente humana não está limitado pela epiderme, mas deve ser compreendida como uma totalidade composta organicamente por todas as fontes de estímulos. O autor sugere que “a flexibilidade do ambiente deve ser incluída na flexibilidade do organismo, pois a unidade mínima de sobrevivência é “o organismo-em-seu-ambiente.” (WEID, 2015, p. 9) Clark e Chalmers (1998) citados pela autora, apresentam o conceito do “externalismo ativo”, em que o ambiente também desempenha papel determinante no desenrolar de processos cognitivos. Para os autores, o organismo humano pode apropriar-se de elementos externos, dando origem a um sistema cognitivo integrado por um “sistema acoplado”, em que todos os agentes interviriam no comportamento humano, tal qual é feito pela cognição. Weid (2015, p. 10) demonstra este processo através da relação que pessoas com deficiência visual estabelecem com a organização de suas coisas em suas casas. Para estes, uma organização fixa ou uma disposição sob seu controle garante sua autonomia. Uma relação descrita por Clark e Chalmers (1998) apud Weid (2015, p. 10) como um sistema acoplado, pois mesmo quando não há a interação entre as pessoas e as coisas, coisas e pessoas continuam conectadas via cognição, assim influenciando em seus comportamentos. A cognição de qualquer pessoa se constrói na relação com tudo em seu entorno. Se a organização predefinida se sustenta, ou há o conhecimento sobre alterações, o sistema cognitivo acoplado está mantido, assegurando a autonomia. Uma vez que se entenda a cognição para além dos limites da pele, os autores sustentam que passamos a nos integrar ao mundo enquanto sistemas cognitivos estendidos no acoplamento entre ser biológico e aparatos úteis. No sentido mais íntimo dessa relação, Clark (2003) apud Weid (2015) considera que

todos somos “ciborgues”, nas inter-relações múltiplas de pensamento e racionalidade entre cérebros biológicos e sistemas não biológicos. Conforme a autora, “Nos dias atuais é difícil imaginar corpos que não sejam já marcados, equipados e estendidos por dispositivos.” Esse relacionamento é evidenciado no exame da interação entre pessoa com deficiência visual e bengala. Bateson (1998) é citado por definir esta relação como um sistema cibernético, em que a bengala é um veículo de intercâmbio de estímulos e impressões caminho-pessoa. A forma de empunhar a bengala decide por investigar estruturas micro ou macro. As operações contínuas, ora de bater, ora de rastrear, reportam impressões tanto das dimensões táteis quanto sonoras do ambiente ao operador, que pode tomar a melhor decisão. A bengala é o organismo acoplado da cognição estendida que interconecta pessoa e ambiente no momento do deslocamento, permitindo colher informações que alcançam a discriminação tátil quanto aos tipos de materiais sob si, e características gerais dos espaços percorridos por meio do eco. Para Lenay (2006) apud Weid (2015, p. 17), a percepção espacial está além da dicotomia interno *versus* externo, visto que sua caracterização se dá mediante à interconexão multissensorial entre pessoa e ambiente.

Já há mais de 50 anos, o limite do universo de possibilidades sensório-perceptivas ao alcance do processamento cognitivo era explorado para muito além do imaginável, mesmo para especialistas. (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 117) e Kastrup (2013, p. 434) descrevem um experimento conduzido por Paul Bach-y-Rita (1962), em que foi possível transformar estímulos visuais em estímulos táteis. Os autores descrevem que o *Tactile-Vision-Substitution-System* (TVSS) era composto por uma câmera que captava o sinal visual, um computador, um conversor de energia luminosa em sinais elétricos, e uma matriz de estimulação eletromecânica aplicado sobre a língua. Assim, Kastrup (2013) explica que a projeção convertida para o tato é analisada através da língua. Nos primeiros momentos da utilização, quando o operador começa a processar a operação do equipamento e o efeito das estimulações, a imagem captada é percebida especificamente na região onde está o equipamento. Porém, com a experiência, os estímulos aplicados na pele da língua podem vir a compor imagens percebidas na frente do percebedor, como uma espécie de visão (BACH-Y-RITA, 1962; SEGOND, WEISS & SAMPAIO, 2007 apud KASTRUP, 2013, p. 434). A depender das possibilidades de processamento das estimulações cutâneas do operador, e de sua proatividade no controle da câmera, imagens podem ser percebidas tridimensionalmente à sua frente analogamente à visão, ou seja, “uma imagem tátil distalizada” (KASTRUP, 2013, p. 434). Se o operador tem a possibilidade de utilizar livremente o equipamento, a partir de cinco horas de uso em média, as imagens deixam de ser percebidas localmente onde está a matriz de estimulação, para serem percebidas ao seu redor (PACHERIE, 1997, LENAY *et al.*, 2001 apud

(KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 117). O nível de subversão dos efeitos dos TVSS na cognição do operador cego rompe com todos os paradigmas cognitivos de então.

(KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 118

) relatam que, acumulada certa experiência com o TVSS, se é aplicado um zoom muito rápido sobre um objeto, o operador realiza ações reflexas de autodefesa como esquiva. Para os autores, as possibilidades cognitivas demonstradas pela distalização revelam o caráter fundamental da ação na constituição da cognição e da percepção do mundo. Em vez da simples percepção da ampliação do objeto na região estimulada da pele, o ato involuntário de esquiva enquanto ação preventiva ante a um possível choque, é revelador de um processo cognitivo de acoplamento, a incorporação.

Para Auvray e Myin (2009 apud WEID, 2015, p. 17), em lugar de compensar ou substituírem sentidos, os dispositivos de substituição sensorial (SSD), em que se inclui o TVSS, transformam e até mesmo estendem as capacidades perceptivas. Segundo Weid (2015), Os autores sugerem que os SSDs se encaixariam na categoria intitulada de ferramentas ampliadoras da mente (*mind-enhancing tools*) por Clark 2003). É explicado que esta categoria abarca tudo o que otimiza as relações entre humanos entre si e o mundo externo, onde tem lugar sistemas acoplados que vão, por exemplo, de computadores até roupas. A bengala é caracterizada como um instrumento que expande a cognição para além do corpo e das percepções sensoriais envolvidas em sua operação, acoplando cognitivamente corpo e ambiente numa rede de múltiplas interações.

As discussões e os experimentos que constataram o potencial expansível da cognição revelam um novo paradigma da compreensão e das abordagens do seu desenvolvimento. Os expansores cognitivos não são novos, e são fartamente verificáveis fora dos ambientes controlados dos laboratórios. Mas as tecnologias abrem para o potencial de expansão cognitiva um horizonte de limites indefinidos. No que se refere à cognição de pessoas cegas ou com baixa visão, assim se explicam tantas outras ocorrências que surpreendem o senso comum, como cegos que andam de bicicleta, que conduzem uma propriedade rural e todas as suas atividades, mecânicos, eletricitas, técnicos em manutenção de hardwares, pedreiros, encanadores, pescadores etc. Portanto, as constatações destes autores lançam as bases decisivas para o aprofundamento científico sobre o entendimento das relações sensório-perceptuais destes e seu entorno, e a multiplicidade de processos do desenvolvimento cognitivo humano.

1.2.5 A cognição da pessoa com deficiência visual na perspectiva da abordagem da enação

As abordagens que compreendem o desenvolvimento e a aprendizagem como processos cognitivos incorporados têm como referência os estudos de Varela e Maturana (1995) no campo da biologia, e Varela, Thompson e Rosch (2003) no campo da cognição. Segundo (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009 p. 115), Varela e Maturana (1995) demonstram no domínio biológico a inseparabilidade entre organismo e ambiente, percepção e estrutura percebida, conformando o que os autores denominaram de “Autopoiese”. Entende-se a partir desse pressuposto que o sentido visual é autopoietico na medida em que, em coengendramento com o mundo, constitui um domínio cognitivo visual, do mesmo modo que os sentidos tátil e auditivo constituem seus respectivos domínios cognitivos nas condições perceptivas das pessoas cegas ou com baixa visão. A Abordagem da Enação concebe a cognição como um estado permanente de trocas entre a pessoa e seu entorno reciprocamente protagonizado por todo o corpo. Desse modo, permite compreender a pessoa com deficiência visual como possuidora de uma cognição específica. Segundo (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009):

A importância da abordagem de Varela é evidenciar que ambos os sistemas cognitivos – do cego e do vidente – resultam de um processo de produção por práticas concretas. Isto concorre para a revisão da ideia de que haveria uma maneira natural e espontânea de conhecer o mundo – a maneira visual – e uma maneira estranha, quase bizarra – aquela do cego – que precisa, para perceber e agir, usar as mãos, o ouvido, o olfato, sentidos que parecem secundários, pouco eficientes e, em última análise, menos nobres que a visão. (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 115)

Kastrup (2013, p. 4) define a Abordagem da Enação como o processo do desenvolvimento cognitivo assentado na história das ações do organismo e dos sistemas acoplados adquiridos nos processos de interação com o ambiente. "Para Varela, a cognição é enativa, o que significa que ela põe o mundo ao invés de representá-lo. A ação é a base da enação do mundo, bem como a do sistema cognitivo. (KASTRUP, 2013, p. 4)

Sade (2009) relata que a Abordagem da Enação surge como contraponto no campo das ciências cognitivas à perspectiva da representação. Citando (VARELA, 1988, 1992, VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992), o autor explica que o paradigma cognitivo da Representação é caracterizado pela autonomia e independência entre mundo e sujeito. Na representação, a cognição, mecanismo predefinido e prefixado naturalmente, progressivamente toma contato com o mundo e suas características, para o que o organismo “normal” já estaria pronto após condições “normais” de desenvolvimento e maturação. O aprendizado teria como pressuposto, condições orgânicas já dadas de um lado, e um mundo igualmente já dado, ao qual o organismo “normal” se encaixa naturalmente. Sade (2009, p. 48) explica que "Essa é uma abordagem abstrata, pois ela concebe a cognição como algo geral, formal e bem definida, isto é,

representável." O paradigma Enativo, entretanto, pressupõe a necessária interação individual entre sujeito e mundo, relacionamento em que ambos se constituiriam numa Circularidade interdependente a partir das condições próprias de estrutura e experiências do sujeito (Corporeidade). Cada pessoa, com suas características orgânicas particulares, vai construindo sua relação com o ambiente (coisas e pessoas), de forma singular, agregando sucessivos e progressivos sistemas cognitivos acoplados. À luz da Abordagem da Enação, Sade (2009, p. 48) problematiza que a cognição não pode ser entendida como processo e estruturas homogêneas e padronizadas, "presentes em qualquer um", pressupostos de "normalidade". Segundo Lenay *et al.* (2000, apud (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 118), os experimentos com os sistemas de substituição visuo-tátil (SSVT) contrapõe o pressuposto representacionista de que o organismo humano recebe, passivamente, estimulações do entorno (inputs), demonstrando, ao contrário, que a experiência cognitiva se constrói na ação perceptiva.

Para a Abordagem da Enação, a cognição não apresenta fundamentos fixos ou padronizados, seja interna ou externamente ao sujeito. Segundo Sade (2009, p. 47), as bases da cognição seriam alicerçadas nos processos concretos das interações, sua trajetória histórica, nas diversas dinâmicas de incorporação, e nas inter-relações circundantes contextuais. São as habilidades recíprocas da corporificação de articular-se ao contexto, o que o autor denomina de "concreto", que permitem a existência em um mundo em permanente transformação e evolução. A ausência de definições ou predefinições dos processos cognitivos sob a Abordagem da Enação fundamentam justamente a multiplicidade das formas adequadas da interação e do aprendizado do mundo. "A falta de fundamento absoluto na cognição é a urdidura da coemergência, isto é: [...]em saber como abrimos passo em um mundo que não é fixo e nem pré-dado, senão que se modela continuamente através dos atos que efetuamos [...]" (VARELA; THOMPSON ROSCH, 1992, p. 173) apud SADE (2009, p. 47). Baseando-se em Varela (1989, 1991, 1997), Sade (2009, p. 46) explica que a Abordagem da Enação entende a cognição como possuidora de caráter autônomo, não por atuar de forma independente, mas pela capacidade de reinventar e reconfigurar seus limites. O autor define o processo de produção de conhecimento a partir deste paradigma como uma dinâmica que embora considere dados preliminares, nunca está pronto "(ser = fazer = conhecer)". Para Varela e Rosch (1993, p. 280) apud Arendt (2000), na perspectiva enativa, um sistema cognitivo é bem-sucedido quando estabelece redes de relações que assegurem permanentemente sua existência no mundo, criando um mundo novo consigo, a partir de seus processos de coemergência e coengendramento corporificados.

A abordagem da enação fundamenta e explica os processos de desenvolvimento cognitivos conforme relatados por Bonilha (2006), Carolo (2009) e Souza (2014). A

plasticidade cerebral observada pelas pesquisas citadas é exatamente a ação ativa e viva dos processos enativos do desenvolvimento cognitivo em franca operação em pessoas com deficiência visual congênita e/ou adquirida. Tais operações estariam ancoradas mesmo nos mais básicos processos biológicos: "A evolução enquanto deriva natural é a contrapartida biológica da cognição entendida como enação" (VARELA e cols., 1993, p. 253 apud ARENDT, 2000, p. 10) Em contraponto à perspectiva representacional, a cognição não está pronta nem acabada, nem tão pouco o seu desenvolvimento segue regras e caminhos fixos, invariáveis entre os sujeitos. Entretanto, a consciência seria talvez superior à cognição. O professor, a família, as redes de relações interpessoais interferem, mas não determinam os processos cognitivos. Naturalmente que quanto mais especializadas forem as inter-relações entre o sujeito e o meio, mais complexos serão os processos de desenvolvimento e operações cognitivas. O fato concreto da deficiência visual não é definidor de atrasos neurocognitivos. Se se pode falar em atraso, este seria consequência de inter-relações sujeito meio insuficientes. A cognição é superior aos sensores. Ela é quem os opera, e não o contrário. O que ocorreria, possivelmente, seria uma transformação do desenvolvimento e dos processos cognitivos, na eventualidade da indisponibilidade total ou parcial de uma via sensorial. Se poderia falar, então, não em atraso neurocognitivo, mas num processo e dinâmicas diferentes dos ocorridos na disponibilidade de tal via sensorial. Duas instâncias se entrecruzam: uma é a Vontade, força suprema e infinita por traz da cognição, portanto essa sim mobilizadora da cognição; e a outra, o avanço tecnológico já disponível, através do alto nível de fidedignidade dos simuladores de voo. Leote (2015, p. 41) especula que a falta total ou parcial de alguma função orgânica seja, simultaneamente, a motivação para buscar ou criar outras estratégias para o estabelecimento de redes de relações com o mesmo mundo, em novos termos.

1.3 PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZADO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A deflagração de uma intervenção junto a qualquer público se dá, por parte do professor, a partir de entendimentos fluentes sobre aspectos básicos gerais do público a atender. Aspectos tão básicos e fundamentais quanto as dinâmicas mais elementares das interações humanas interpessoais e com o meio, que quase passam despercebidas. Insuficientemente explorados na literatura sobre educação musical especializada, tais processos envolvendo pessoas cegas e com baixa visão são aqui abordados com base em reflexões em primeira pessoa. Tais reflexões produzem-se a partir de múltiplas e cotidianas experiências coletivas em meio a

este grupo, desde os inícios da infância até o presente, atravessando todos os aspectos da vida. Nos campos educacionais formais, essas vivências vão diuturnamente desde a pré-escola e todo o ensino fundamental em âmbito especializado, passam pelo ensino formal não especializado em música, e alcançam os inícios do ensino superior, destacando-se as variadas abordagens por professores tanto cegos quanto com visão. Este acúmulo de experiências e reflexões tem pavimentado todo um percurso pessoal e profissional até a presente etapa, que ocorre em paralelo a diversificadas atuações em âmbitos docentes e performáticos, especializadas ou não.

Quando se interage e intervêm junto a “semelhantes” do ponto de vista orgânico/funcional, as dinâmicas de interação interpessoal e com o entorno podem, de fato, parecerem tão óbvias ao ponto de quase não serem observadas sistematicamente nas etapas de preparação e planejamentos. As exposições e atividades pensadas, planejadas e aplicadas fluentemente, tanto quanto inconsciente e irrefletidamente através da espontaneidade das interações visuais, do intercâmbio de significados e sentidos dialogados pelos olhares, expressividade e gestualidade, os tipos de apresentações, são exemplos talvez clichês das práticas corriqueiras de intervenções estruturadas para as condições da visualidade. Diante de públicos com “características orgânico/funcionais diversas”, entretanto, a reflexão e a observação sistemáticas sobre essas dinâmicas assume contornos de prerequisite fundamental e mesmo crítico diante da possibilidade do sucesso da intervenção. O público com deficiência visual apresenta características e dinâmicas próprias em suas interações interpessoais e com o meio, total ou parcialmente desconhecidas ou ignoradas mesmo pela maior parte dos profissionais especializados. A importância da observação séria e sistemática de tais especificidades é reforçada pelo fato de que muitas dessas dinâmicas, de tão particulares e/ou específicas, podem provocar “estranhamentos” em profissionais sem deficiência visual desavisados, assim como muitas das dinâmicas “naturais” e específicas da visualidade são “estranhas” para pessoas com deficiência visual congênita ou precoce. Uma vez que os recíprocos estranhamentos não são senão o silêncio científico, podem ter vez os ruídos do senso comum com sua bagagem, ideias, opiniões, impressões, sensações, impulsos, medos etc., distantes e opostos ao pensar e fazer científicos inclusivos. Sempre há, e sempre haverá o que aprender, descobrir e atualizar, em particular em matéria das interações sociais na diversidade orgânico/funcional, cujas incursões ainda são de caráter pioneiro. Num cenário teórico ainda inicial, talvez as bases das intervenções junto a pessoas cegas e com baixa visão sobre as quais repousarão as disciplinas e seus conteúdos, sejam a atenção, a observação em caráter permanente, a resiliência, a humildade de não saber, a tranquilidade, e o profundo respeito no

relacionamento com a diversidade de características próprias e específicas das interações sociais e com o meio na multiorganicidade e multifuncionalidade humanas.

1.3.1 O Fenômeno do “Estranhamento”

O fenômeno do estranhamento é questão sensível, que merece uma discussão especial. É fato flagrante nos momentos e etapas iniciais da convivência, não exclusivo da sociabilidade na diversidade orgânico-funcional. Sendo esta última o foco do presente debate, cabe pontuar que é ocorrência corriqueira e cotidiana, que se manifesta reciprocamente, apesar de mais impactante para o público com deficiências. A partir das reflexões de Deleuze (1968/1988) sobre aprendizagem, por meio de uma analogia às mudanças de ambiente vivenciadas por viajantes, Kastrup (2001, p. 2) explica a natureza do fenômeno como sucessivas experiências de problematização. No universo das pessoas cegas e com baixa visão, o estranhamento das pessoas videntes para com aqueles tem bem mais expressão. Ocorre que também se manifestam estranhamentos por parte das pessoas cegas e com baixa visão para com as “videntes” (gíria alusiva a “pessoas que enxergam”).

O estranhamento das pessoas videntes para as com deficiência visual pode se manifestar desde o estranhamento dos aspectos mais exteriores, como características físicas, comportamentais e acessórios específicos, desembocando em todo um complexo de pensamentos e atitudes de caráter negativo, reflexo dos pressupostos do senso comum. Já os estranhamentos das pessoas com deficiência visual para com as videntes assumem uma natureza subjetiva, sendo, inversamente, reflexos e reações a pensamentos e atitudes presumidamente negativos por parte das pessoas videntes. Em ambas as perspectivas, é a consequência do desconhecimento seguido da aplicação irrefletida dos pressupostos do senso comum. Cabe então o esforço bilateral de se substituir o desconhecimento pelo conhecimento, o senso comum pelo dado científico. A produção de sentido é produzida pela problematização, por sua vez provocada pelo encontro com a diferença, propriedade inerente ao conceito deleuziano do Signo (KASTRUP e GURGEL, 2017).

A questão é insuficientemente discutida na literatura especializada. Há autores que direcionam o cerne da questão unilateralmente para as pessoas videntes, descambando para uma quase antítese “vidente deliberadamente preconceituoso versus pessoa com deficiência visual vítima de discriminação deliberada”. Outros já optam pelo método da minimização ou mesmo do esvaziamento do fenômeno, como estratégia sincera de remoção de barreiras atitudinais e congraçamentos. As metodologias adotadas podem refletir as experiências de cada um. Aqui,

são experiências de vida e de convivência prolongada a nível pessoal e profissional com ambos os públicos, que justificam a opção pelo método da exposição, problematização, reflexão, e proposição de estratégias de dirimção da questão. Na base desse debate está o intercâmbio teoria-prática, em que experiências empíricas de vida e pressupostos científicos negociam o entendimento dos aspectos do fenômeno. É no princípio do acolhimento às diferenças, da amizade, do carinho, porém também da sinceridade entre ambas as perspectivas, que a discussão sobre os estranhamentos deve se travar, com o objetivo claro e firme de um processo social de inclusão autêntico e consciente. O estranhamento à diferença a partir de si é natural e involuntário. Outra coisa é o preconceito, que não está em discussão, que é, inversamente ao estranhamento, consciente e deliberado.

O professor é o principal agente da inclusão. Seu papel é decisivo. Na via oposta a do senso comum, a busca de sentido provocada pela problematização tem que se orientar para fora, para os sujeitos, para o exterior de si. Em intervenções inclusivas, uma fala inicial e atividades de socialização intra e extraclasse cuidadosas, gentis e descontraídas contextualizando e aproximando os públicos, pode minimizar ou até mesmo evitar os estranhamentos e seus efeitos. O diálogo claro, cuidadoso, gentil e descontraído sobre os mais diversos aspectos recíprocos das diversidades tem se revelado o método mais efetivo e consistente para uma convivência inclusiva consciente e verdadeira.

1.3.2 Procedimentos de interação física com pessoas e o entorno

Os Procedimentos de Interação Física com Pessoas e o Entorno nas condições das pessoas cegas e com baixa visão, se referem às estratégias cognitivas específicas adotadas por estes em tais processos. O aspecto Físico alude aos processos de natureza orgânica, determinantes nas interações com as pessoas, objetos, espaços, equipamentos, construções etc., o entorno, em que é necessário o contato direto do corpo. A Abordagem da Enação explica que o estabelecimento de redes de relações com pessoas e o entorno é uma necessidade comum a todos, indiferentemente a características de quaisquer ordens, sendo a premissa fundamental e determinante para a sobrevivência em nível básico. É a capacidade de constituir e manter redes de relações de sobrevivência com o mundo, ou a construção de um mundo novo através de novos padrões e configurações dessas redes, que definem a eficiência de um sistema cognitivo, e não o atingimento de um tal padrão ótimo de desenvolvimento de habilidades (VARELA E COLS, 1993, p. 280 apud ARENDT, 2000). A Multiorganicidade e a Multifuncionalidade a partir da abordagem enativa da cognição relativizam e horizontalizam assim toda a diversidade

humana, colocando a todos em mesmas bases de convivência e relacionamento, compreendendo e legitimando a multiplicidade de procedimentos de interação. Do ponto de vista das relações humanas, isso significa dizer que a fruição ou a indisponibilidade total ou parcial de tal ou qual característica orgânica e/ou funcional, não constitui relações hierárquicas entre as pessoas, seja objetiva ou subjetivamente, positiva ou negativamente. Nesse sentido, os procedimentos físicos de interações com pessoas e o meio de pessoas cegas e com baixa visão distinguem-se daqueles acionados por quaisquer outros grupos de pessoas humanas com suas variadas características orgânicas e funcionais.

Os sentidos do tato e da audição, mas também o olfato, em suas múltiplas intersensorialidades, conectam as pessoas cegas e com baixa visão às demais pessoas e o entorno. As pessoas com baixa visão dispõem da sensorialidade visual em graus variados, concorrendo em seus procedimentos interativos de formas diversas, sempre respaldada pelos demais sentidos em operação proporcionalmente inversa ao grau da visão, ou seja, quanto mais baixa a visão, maior a determinância dos outros sentidos. A bem dizer, para ambos os grupos, as três sensorialidades interagem de forma simbiótica, cada qual preponderando voluntária ou involuntariamente a depender do contexto e propósito. Os deslocamentos e posicionamentos espaciais em áreas internas e externas são processados prioritariamente pelo tato e pela audição, entrecruzando cognitivamente os objetos próprios de cada uma, conformando multiformes quadros e mapas multissensoriais dos ambientes, a que se soma a bengala ou o cão-guia como sistema acoplado potencializador. Semelhantes são os procedimentos que os conectam com as mais diversas estruturas a seu entorno. Anterior ao uso, o toque investiga características, funcionalidades e operacionalidades do objeto, ao que demanda tempo próprio. Objetos, equipamentos, estruturas, mobiliário, assim como operações, procedimentos, intervenções etc., naturalmente estão determinados e condicionados a tais características funcionais.

Dois instâncias interagem reciprocamente assim no estabelecimento de relacionamentos cognitivos expandidos com pessoas e entorno. Uma é a parte da pessoa em sua diversidade orgânica e funcional com suas estruturas cognitivas multissensoriais proativamente rumo ao estabelecimento de suas redes de relações. A outra é a parte do exterior, com as outras pessoas igualmente com seus sistemas cognitivos, e todas as estruturas do entorno. Quanto melhores as condições de interação pessoa-exterior, considerando-se todas as condições da diversidade humana, tanto mais fortes e amplos os estabelecimentos de relações de acoplamento estrutural, garantidores da vida em sociedade. Esta é a premissa que está na base dos conceitos de acessibilidades atitudinais e arquitetônica, sendo este último definidor desde edificações até objetos e equipamentos de uso cotidiano.

1.3.3 Características gerais do comportamento (na individualidade e na sociabilidade)

As Características Gerais e Fundamentais do Comportamento (na individualidade e na sociabilidade) referem-se à expressão corpórea dos procedimentos de interação. Dão conta das formas próprias de como o corpo, enquanto conjunto cognitivo sistêmico de vias e órgãos das sensorialidades e operações motoras, se articula para interagir com as pessoas e o meio externo. Assim, o comportamento é a expressão física e atitudinal das operações cognitivas das interações, construídas na história dos acoplamentos estruturais produzidos nas rotinas de padrões sensório-motores, ou seja, a Corporificação (SADE, 2009, p. 46). O evento perceptivo é captado e processado por todas as vias sensoriais simultaneamente, mas é ao nível da cultura que os estímulos são enfatizados na interpretação dos eventos (CARROLO, 2009; KASTRUP, 2013; LEOTE, 2015). A indisponibilidade total ou parcial de uma via sensorial constitui-se como outro fator de seleção ou direcionamento sensório-perceptivo quanto aos eventos.

A postura e a movimentação corporais expressam os procedimentos de ênfase e/ou seleção sensório-perceptuais, enquanto estratégias da territorialização, da coemergência e do coengendramento do processo de conhecer e relacionar-se consigo, com as pessoas e com o mundo. Por exemplo, quando uma pessoa vidente quer procurar algo, acende a luz, e produz movimentos direcionais a partir da cabeça, onde se situam os órgãos sensoriais do sentido visual. Coisas são movidas, compartimentos como gavetas e buças são abertas e remexidas pelas mãos de modo a dar passagem à luz, condição necessária à investigação visual. As mãos atuam como órgãos de mobilização das estruturas, mas é a visão que faz a varredura no encaixe do objeto buscado. Empenhados na mesma empreitada, pessoas cegas ou com baixa visão empregam seus órgãos e sensorialidades de forma distinta, concorrendo o tato e a audição cooperativamente, embora não seja raro encontrar pessoas videntes que se utilizem do mesmo expediente. As mãos desempenham uma função dupla, de mobilização das estruturas, mas também de exame quanto a características materiais. Simultaneamente, é como se a audição seguisse o foco das mãos, analisando em outra abordagem, a auditiva, a constituição física dos objetos. Para Kastrup *et al.* (2009, p. 115):

A cegueira traz afecções características e conexões peculiares, dificuldades e capacidades, deficiências e potências, que configuram um corpo e um modo de perceber, de se deslocar, de se comunicar e de viver, definindo também um domínio cognitivo e configurando um mundo. (KASTRUP *et al.* 2009, p. 115)

Assim, o movimento multidirecional das mãos de uma pessoa cega ou com baixa visão em meio às diversas estruturas em seu entorno, é a expressão corporal de sua cognição no estabelecimento de redes de acoplamento (SADE, 2009, KASTRUP, 2013, WEID, 2015).

A comunicação interpessoal é importante evento em cujos comportamentos distintos expressam processos cognitivos diversificados. A cultura que enfatiza a visualidade como sensorialidade principal das interações humanas, opera a articulação do corpo do vidente de modo a privilegiar as interações interpessoais através do encontro dos olhos e da visibilidade das demais atitudes corporais expressivas. Quando a audição é o sentido enfatizado ou necessário prioritariamente nessas interações, a atitude corporal se modifica, pois tal ou qual postura ou movimentação corporal não é considerado significativamente como fator expressivo determinante. O corpo precisa articular-se de modo a recepcionar significativamente o evento e a informação sonora. Não raro, pessoas cegas ou com baixa visão congênicas ou precoces permitem-se fazerem usos tidos como atípicos de seus corpos frente aos padrões sociais dominantes. A oportunidade de investigar o exterior de forma rápida e panorâmica conferida pelo sentido da visão, tem como consequência para os corpos o estabelecimento de dinâmicas sociais de controle e coerção. Para pessoas cegas e com baixa visão, é comum o curvar da cabeça à frente do corpo ou mesmo o inclinar do próprio corpo para frente, como intenção atitudinal consciente ou inconsciente de privilegiar a auditividade. São também frequentes movimentos ostensivos de pernas, cabeça, tronco, mãos, olhos, murmúrios, tamborilares, caminhadas em círculos, tantos e tantos outros, possíveis estratégias da manutenção do estado de atenção. Em diálogos, a inexistência total ou parcial do estabelecimento e sustentação de contato visual, desobriga, irrefletidamente, quanto à orientação facial na direção da interlocução, uma vez que a decodificação da verbalidade independe de posicionamentos do rosto. A importância das posturas corporais se expressa subjetivamente, como representações de significados subliminares, por exemplo, de interesse ou desinteresse na interlocução”. Para Pelege et. al. (apud CARROLO, 2009, p. 16), a gestualidade em cegos congênicos é a manifestação de impulsos espontâneos, sem uma relação semântica com a gestualidade da visualidade. Os fatores determinantes, entretanto, são a expressividade aplicada ao discurso verbal, e as condições acústicas do ambiente. Feedbacks sonoros ou táteis são importantes indicadores quanto a efetividade da comunicação e dos posicionamentos frente às questões discutidas. Aspectos e características sonoras de coisas e pessoas são, por exemplo, profícuos no entretenimento deste público. Vozes, expressões sonoras individuais, ruídos identitários de pessoas em interação com objetos específicos, cenas sonoras, são riquíssimas fontes de ruidosas e deleitosas gargalhadas individuais e coletivas.

As diferenças entre as modalidades de procedimentos de interação alcançam a todos os terrenos da vida, se expressando na diversidade dos comportamentos humanos nas mais diferentes situações. São as perspectivas paradigmáticas que os rotulam. Do ponto de vista de vários campos da saúde, muitos dos comportamentos apresentados são interpretados como sintomáticos de diversos acometimentos. Vertentes educacionais, especializadas ou não, orientadas pelo campo biomédico, e/ou referenciadas na visualidade, semelhantemente os interpretarão como inadequações. É fato que à cada contexto interventivo concorre uma abordagem específica, desde que não sobrepuje a dignidade humana. É prerrogativa das disciplinas da saúde orientar condutas corporais, se essas determinam sobre a saúde. É responsabilidade das áreas educacionais, educar para a vida em sociedade e para o trabalho. Mas os comportamentos são a expressão corporal individual e/ou grupal de cada um de ser e estar no mundo. Em que pesem caracterizações respeitantes a quaisquer abordagens e respectivas intervenções eventualmente necessárias, o status social do sujeito é intocável, assim como a manifestação do comportamento enquanto forma do exercício da diversidade cognitiva e expressão livre e individual, em favor de relações sociais multilateralmente inclusivas.

1.3.4 Processos e dinâmicas de transmissão de informações e conteúdos

Os Processos e Dinâmicas de Transmissão de Informações e Conteúdos focalizarão propriamente estratégias em contextos de ensino envolvendo ou especificamente direcionados a pessoas cegas ou com baixa visão. A atenção da discussão focaliza aspectos envolvidos no ensino de música, mais particularmente de Teoria Musical. Os Processos e Dinâmicas são conceitos propostos que convocam à reflexão, respectivamente, às condições sensoriais e cognitivas, e às temporalidades, intensidades e subjetividades embrincadas nos processos de ensino-aprendizado. Informações e Conteúdos são entendidos como o objeto das interações comunicacionais, distinguindo-se por tratarem consecutivamente, de dados intercambiados em diálogos na personalidade, e aqueles discutidos a partir do seu significado para os propósitos objetivados pela atividade de ensino. Entram em operação aí os Procedimentos de interação que figuram nos Comportamentos, determinantes no relacionamento professor-estudante e interpessoais em geral, dentro ou fora da sala de aula. A título de reflexão e investigações, passam ao exame, dentre as tantas de suas facetas, a comunicação interpessoal em sentido amplo e elementos da explicação.

A comunicação interpessoal, ou dito de forma mais encarnada, o diálogo, é relacionamento básico nas interações humanas, perpassando e interconectando as pessoas

através das mais diferentes e variadas atividades sociais. É processo na medida em que é instância ou evento em que se estabelecem relacionamentos intercognitivos, em que entram em jogo as dinâmicas e condições próprias dos procedimentos de interação, corporificados nas múltiplas histórias de experiências vivenciais (SADE, 2009). No contato com pessoas cegas ou com baixa visão, o diálogo estabelece-se e desenvolve-se quase que exclusivamente na dimensão sensorial da audição. Nesta dimensão, não participam o contato visual e suas múltiplas interações, as interações por meio das expressões faciais, a gestualidade e toda a sua semântica própria. Todo esse complexo muito expressivo figurará prioritariamente nas semânticas discursivas da verbalidade e das sonoridades expressivas próprias da fonética/fonologia, ao que, complementarmente, se inscrevem as expressões percussivas produzidas corporalmente. Pessoas com graus médios ou altos de baixa visão poderão ter acesso visual à movimentação corporal em partes ou no todo, como movimentos de cabeça, de tronco, de mãos, expressões mais intensas como sorrisos, irritação ou tristeza, ainda prevalecendo o referencial auditivo.

Apesar de concorrerem nas conformações dos diálogos, essas semânticas e discursivas das expressividades sonoras/corporais não se paralelizam ou hierarquizam com as congêneres da visualidade, sob risco de se incorrer em desnivelamentos nas relações humanas. Ao diálogo com pessoas videntes participam tais processos, assim como no diálogo com pessoas cegas ou com baixa visão participam outros, em igualdade de qualidade e importância. Seu caráter, se horizontal ou vertical, se próximo ou distante, se genuíno ou artificial, impacta na qualidade e na efetividade do processo educacional, uma vez que é detectado pelo estudantado, principalmente em se tratando de jovens e adultos.

De forma geral, a Explicação é processo que se desenrola tendo o Diálogo como sua via e veículo. Especial e particular significado e relevância assume aí, o entendimento, a administração, e a aplicação das diversidades sensório-dialógicas aos discursos e interações subsequentes, dos quais, dois sub aspectos consideram-se.

A etapa da Explicação ou Explicação, tal qual nos diálogos, desenvolve-se quase que exclusivamente por meio da verbalidade, não participando nem tendo efeito quaisquer atitudes e/ou recursos da visualidade, a não ser, de forma alegórica e ilustrativa, no procedimento denominado por Bonilha (2010, p. 168) de DESCRIÇÃO. O procedimento sério, cuidadoso, realizado racionalmente, e não irrefletida e desplaneadamente, que por sua importância já alça status de profissão sob a denominação de AUDIODESCRIÇÃO, permite, através da imaginação, o acesso a conteúdos apenas disponíveis visualmente. Em pesquisa de campo, Bonilha (2010) verificou o caráter decisivo do procedimento, no detalhamento de

particularidades de trechos, e na formulação da apresentação de aspectos e características da teoria musical compreendidos na musicografia braile. Entretanto, o aporte à descrição deve ser expediente eventual, utilizado como elemento provocativo em explicações, como complementação à apresentação de objetos concretos preferenciais, ou na impossibilidade de se dispor de demonstrativos palpáveis. A evocação imaginativa através da descrição de conteúdos em momentos de ensino, além de demandar níveis incomuns de concentração e energia, levam a discussão para um campo instável e muito heterogêneo, o dos Repertórios Imaginativos. Domínio inconsistente mesmo entre pessoas videntes, pessoas com cegueira adquirida o terão mais que cegos congênitos ou precoces, enquanto pessoas com baixa visão embora possam dispor de um repertório imaginativo expressivo, este tenderá a ser formado por representações distintas às das pessoas videntes e com cegueira adquirida. É por isso que Bonilha (2006, p. 85) orienta que o professor deve organizar sua abordagem entorno de recursos táteis e auditivos.

A seguir, cumulativamente à etapa explanatória da explicação, desenvolve-se uma etapa transitória das discussões do plano teórico em sentido ao plano prático, a Demonstração. Junto a estudantes videntes, todo esse processo é realizado principalmente por meio do sentido visual, grafando-se no quadro, através de projeções, em demonstrações executadas e comentadas pelo professor, demonstrações envolvendo um ou mais estudantes sob supervisão e comentários do professor etc., tudo realizado, na maioria das vezes, à distância. Quando envolvem estudantes cegos ou com baixa visão, tal cabedal didático-metodológico não tem efetividade. Conforme indicado por Bonilha (2010), em condições ideais, o processo explicativo da demonstração desenvolve-se por meio de representações táteis ou abordagens investigativas a partir do tato e apoiadas na audição. Trindade (2008, p. 284) expõe o procedimento de mediação de procedimentos, conteúdos e atitudes desenvolvido e adotado em campo em intervenção inclusiva que envolvia a construção de instrumentos com materiais alternativos. A autora relata que as explicações e descrições verbais eram paralelizadas pelo procedimento da exposição tátil, em que os membros do educador envolvidos na ação em questão, se sobrepunham levemente aos respectivos membros do estudante, numa ilustração cinestésica. Assim, ao recurso da descrição, soma-se o recurso ora denominado de **MEDIAÇÃO COGNITIVA**”. A formulação do termo acionando o conceito da cognição se justifica por se tratar de uma abordagem que vai além das investigações objetivamente atribuídas ao tato, interconectando cognitivamente professor e estudante no processo de ensino-aprendizado.

Numa analogia meramente ilustrativa, as mãos e os dedos do estudante cego ou com baixa visão são como os olhos do estudante vidente. Este recurso consiste da operacionalização das percepções táteis do estudante conduzidas pelo professor, em exame a objetos, esquemas corporais, ou interações corpo-objeto. Semelhantemente ao recurso da descrição, a Mediação Cognitiva é procedimento complexo que demanda planejamento cuidadoso e/ou experiência com os processos analíticos do tato. Em articulação sincrônica com a explanação, executa-se o direcionamento do principal órgão investigativo tátil do estudante, o conjunto articulado palma das mãos-dedos. Em linhas gerais, há a investigação tátil em Nível Macro: estruturas grandes são investigadas pelo conjunto articulado operativo da mão inteira; em Nível Pequeno: quando os dedos polegar, indicador e médio examinam conjuntamente estruturas que caibam dentro da mão; e em Nível Micro: aspectos pequenos e/ou detalhes da estrutura sob investigação são examinados, principalmente pela barriga ou ponta do dedo indicador, mas não exclusivamente esse dedo. Sempre mediado pela explanação orientativa, o exame tátil procede, primeiro do Nível Macro, permitindo-se e induzindo-se a investigação da estrutura em sua totalidade, passando-se progressivamente ao Nível Micro, progressiva e gradualmente abordando especificamente o aspecto, detalhe e/ou procedimento em foco. Logo, a orientação do professor acompanha os ritmos imprimidos pela análise tátil-sensória do estudante. A depender das acuidades e habilidades individualizadas, os estudantes com baixa visão receberão "aproximações" visuais com a demonstração, o que não substitui a mediação cognitiva.

1.3.5 Proposição de atividades individuais e coletivas

A proposição e a condução de atividades de ensino individuais e coletivas é a etapa prático-operativa do processo de ensino-aprendizado. Envolvendo estudantes cegos, com baixa visão, videntes ou ambos, sua principal característica é a ação corporal autônoma do (s) estudante (s) sob a supervisão docente, a partir do que, este poderá planejar os caminhos a seguir, ou avaliar os resultados obtidos. Inesgotáveis são as possibilidades de atividades a cargo das pesquisas ou da criatividade do professor a viabilizarem aos estudantes oportunidades de vivenciarem dinâmicas performáticas reais. Como instrumento metodológico de introdução a uma intervenção, ou de verificação dos variados resultados, a Proposição e a Condução de Atividades põem em ação, o (s) estudante (s), e as mais diversas condições sensório-motoras dos seus sistemas cognitivos. Abordagens homogenistas e padronizadoras submeterão a multiplicidade dos sistemas cognitivos dos estudantes a padrões prefixados de comportamento e performance, enquanto abordagens inclusivas conduzirão as mais diversas condições dos

sistemas cognitivos de seus estudantes ao objetivo comum da excelência performática. Assim, numa proposta de programa inclusivo de educação musical, em vez de as atividades demandarem um único padrão de execução a ser perseguido por todos os estudantes indiferentemente à sua diversidade, o planejamento, a proposição, e a condução das atividades contemplam a diversidade presente em sala, sendo, o resultado final, comum para todos.

A educação musical contemporânea apresenta a mobilização da estrutura e dos esquemas corporais como o fundamento para um processo de aprendizado que envolve todo o corpo. O pressuposto, consensual entre os principais teóricos da educação musical do século XX, parece predizer e mesmo corroborar os pontos de vista enativos. Entretanto, em ampla pesquisa bibliográfica com subseqüentes verificações em campo envolvendo as principais metodologias do ensino de música dos últimos 150 anos, Trindade (2008, p. 167) conclui que somente as propostas de Montessori e de Villa-lobos contemplam sistematicamente as pessoas cegas e com baixa visão. Mesmo rompendo com as metodologias tradicionais, referenciadas em abordagens estáticas, verticalizadas e abstracionistas, as denominadas Metodologias Ativas da Educação Musical não contemplaram a diversidade orgânica e funcional humanas. Um referencial de corpo, de cognição, de movimento, de percepção e de comportamento é privilegiado por tais metodologias, não correspondente com a multiformidade da corporeidade humana. Muitos desses paradigmas tem sido problematizados ou expandidos por estudos recentes de diversas áreas, concluindo pela equivalência entre os múltiplos modos e processos operativos humanos.

O recurso da Imitação é uma das mais recorrentes estratégias de aplicação de atividades ou de demonstração nos contextos educacionais que empregam metodologias ativas em geral. De uso e aceitação muitíssimo comum e até corriqueira nos mais diferentes campos de ensino junto ao público vidente, seu dinamismo e interação simples conferem-na uma tal plasticidade, que permite a veiculação de quase qualquer informação ou conteúdo. Todavia, em atividades em que também participam pessoas cegas e com baixa visão, o uso da estratégia ainda é controvertido. Quando envolvem e/ou são conduzidas por pessoas videntes, tem efeito, via senso comum, uma normatização de tempo de assimilação e execução, e de padrões uniformes de movimentos, o que é fator crítico mesmo entre este público, se se levam em conta as diferenças etárias e características corporais. O aspecto estético do conjunto é enfatizado frente ao próprio conteúdo objetificado, quase que numa tentativa de se homogeneizar a movimentação dos diversos corpos e cognições em operação, reduzindo-os a um único corpo. Quando tais atividades se apresentam para pessoas cegas e com baixa visão, às questões de temporalidade e de corporeidade ditadas pela visualidade, juntam-se inconsistências

metodológicas e até conceituais sobre como situar, aplicar e entender a imitação junto a estes. A partir do senso comum, o próprio conceito de imitação, enquanto algo das reproduções corporais mediadas à distância visualmente, implica a inviabilidade de apreensões táteis e/ou verbais. Weid (2015, p. 18) propõe uma relativização, se não uma expansão da compreensão dos processos de compartilhamento de discursos e semânticas corpóreo-expressivas. Ao afirmar uma imitação que não passa pela visão, mas que é construída pelas interações cognitivas intercorporais ou corporioverbais, a autora identifica um agente comum entre múltiplas dimensões sensório-perceptivas. A Mediação seria a interconexão que aproximaria dinâmicas de imitação visuais, táteis, “tátioverbais” etc. No centro das dinâmicas inter ou multidiscursivas dos entrecruzamentos cognitivos, revela-se um sujeito referencial, encarnado conforme o contexto das interações, o professor, o líder, o regente. A automatização e a naturalização estruturais das interações imitativas recepcionadas pela visão ocultam o papel imprescindível do agente da mediação, só visível em interações diferentes. Mas o processo, em essência, é o mesmo, alguém tem que ir lá e mostrar como se faz. Sem o mediador, não há imitação. Desse modo, o papel determinante exercido por um agente referencial das mediações imitativas, legitima o caráter equivalente das investigações táteis e das descrições verbais enquanto recursos inscritos na estratégia da imitação, concorrentemente à visualidade. As abordagens simultâneas ou combinadas da Descrição e da Mediação Cognitiva, ainda por estudar, tornam-se igualmente recursos de atividades imitativas educacionais inclusivas.

Enquanto estratégias didáticas da transmissão vivencial de conteúdos, as atividades valem-se de múltiplas e variadíssimas "subestratégias". A exemplo da Imitação, tantas outras conferem uma base dinâmica e adaptativa para o desenrolar formativo. A dança, o caminhar, os mais diferentes jogos que mobilizam o corpo e seus membros, os jogos que interagem corpos e objetos, os desportos, o Manossolfa na educação musical, a regência, essas e tantas e tantas outras, promovem a corporificação do conhecimento. Ao se planejar atividades em grupo que envolvam a ação corporal, é comum, e quase consenso supor que todos os participantes devam realizá-las exatamente do mesmo jeito, com o mesmo padrão de movimento. Mas quando há a participação de cegos e baixas visões, o participante constrói com o seu próprio corpo, a consciência e a representação do movimento. A referência desloca-se da visualidade para o exame tátil e descritivo do corpo do mediador. Isso se alcança quando o objetivo da operação física guarda clara relação com o conteúdo proposto, e quando as orientações para a execução do movimento são inteligíveis ao participante a partir do seu próprio corpo, de modo a que este, autonomamente, possa executar o que se propõe. A pesquisa e o planejamento são primordiais. As características individuais do (s) estudante (s) negociam com a atividade e o professor, o

balanceamento entre aspectos visuais e a relação da atividade corporal com o conteúdo. A vivência docente junto a pessoas com deficiência visual permite verificar que há aqueles que se sentem confortáveis com o direcionamento corporal via mediação cognitiva, enquanto outros preferem somente a descrição, e outros ainda preferem as duas abordagens. Para outros, este ou aquele procedimento é invasivo ou desconfortável, bloqueando sua motivação e interesse. Assim, a intervenção docente sensível e preparada pode intervir junto a ambos os perfis de aprendizado.

Referenciando-se em Nagy (1997), Trindade (2008, p. 22) desenvolveu uma abordagem inclusiva no campo da educação musical denominada CLATEC (Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnicas, Execução e Criação). A proposta se destaca por oferecer a pessoas com deficiência visual a possibilidade da construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. São aludidas estratégias de como assegurar suas operações com segurança e eficiência, e estratégias adequadas de mediações de atividades e procedimentos específicos por meio da verbalidade (TRINDADE, 2008, p. 281). A autora propõe a apresentação de conteúdos, conceitos e técnicas apoiados por aportes das artes cênicas (TRINDADE, 2008, p. 26).

Junto a públicos videntes, as estratégias que operacionalizam a veiculação ativa de conteúdos através das atividades já têm suas abordagens, metodologias e recursos bem sistematizados e consolidados. Toda a linhagem de educadores a partir de Dalcroze preconizou a ação corporal como veículo do estímulo, conscientização e desenvolvimento da musicalidade, assentadas na visualidade. As metodologias ativas da educação musical surgem e estruturam-se entorno dos acoplamentos visuais, como mediadores das estimulações objetivadas. Contrariamente, tais procedimentos ainda atrasam-se no que se refere a pessoas cegas e com baixa visão. Quanto a estes, a experimentação empírica cuidadosa, planejada, refletida, científica e respeitosa, constituem ambiente de investigações, sistematizações e teorizações, embora não generalizantes. Fazem-se necessárias incursões de acessibilização dos métodos ativos da educação musical, ampliando-os de modo a contemplarem o aprendizado e desenvolvimento musicais na diversidade humanas. Aí se inscrevem as necessárias pesquisas sobre descrição e mediação cognitiva de interações junto a pessoas e objetos, levando-se em conta o acolhimento às corporeidades não desiguais, mas diferentes.

1.3.6 Procedimentos de avaliação

De forma geral, como forma de se verificar ou aferir qualitativa e/ou quantitativamente o aprendizado de estudantes cegos e com baixa visão, os Procedimentos de Avaliação estruturam-se levando em conta suas condições, características e recursos próprios de existência e aprendizado. Em qualquer contexto educacional, a avaliação é procedimento que permite examinar de forma multifacetada o aprendizado. Suas condições já são dadas desde a etapa dos planejamentos de curso, de unidade de ensino, e de aula mais notadamente. Em mesmo sentido, os aspectos específicos com relação aos estudantes cegos e com baixa visão ancoram-se, idealmente, nessas mesmas etapas. Feito desta forma, o professor possui em suas mãos uma base avaliativa desenvolvida considerando tais especificidades, que assegura condições equívocas de avaliação entre todos os públicos, resguardando-se as respectivas proporções.

Contrariamente, planejamentos construídos de forma genérica tendem a considerar apenas as condições das pessoas videntes, abrindo passagem, no caso dos estudantes cegos e com baixa visão, para avaliações perigosamente equivocadas. Abrem margem para avaliações improvisadas, assistemáticas, super ou subestimadoras das habilidades, potencialidades, especificidades e temporalidades. Dão vez para imprevistos e inconvenientes no transcurso da intervenção e nos processos avaliativos, como ausência de materiais e abordagens suficientemente adequados para cada conteúdo, explicação, demonstração, atividades e os próprios procedimentos de avaliação. Eventos sobretudo infelizes, particularmente em contextos inclusivos, pois induzem a contrastes entre estudantes com e sem deficiência visual, negativos para ambos. Mais severos para os estudantes cegos e com baixa visão, além de impactarem duramente em sua motivação geral e em sua autoestima, influem negativamente nas relações interpessoais entre os estudantes, reforçando e legitimando estigmas, produzindo exclusão. Em se tratando de cursos de formação profissional, tais distorções se refletirão nas constituições de futuras redes de relacionamento profissional e nas oportunidades de trabalho. Toda essa sequência de eventos frutifica lá nos planejamentos, quando não contemplam a diversidade humana. A responsabilidade é compartilhada entre professores, equipe pedagógica e equivalentes, conselhos, colegiados, coordenações, direções, que sabedores da presença de um estudante com deficiência em suas classes e/ou cursos, preferem o silêncio e o imobilismo.

Como fundamento da intervenção a desenvolver e a avaliar, planejamentos inclusivos contemplam as especificidades do estudantado em todos os seus itens, assim compondo a base primeira dos procedimentos de avaliação. Formais ou informais, desempenham papel decisivo na garantia e na construção de dinâmicas educacionais e sociais inclusivas dentro e fora de sala de aula. Aí figuram os elementos decisivos na intervenção, como o planejamento de recursos específicos e abordagens descritivas em exposições; recursos específicos, abordagens

descritivas e/ou mediações cognitivas em demonstrações; recursos específicos, descrições e/ou mediações cognitivas na proposição e condução de atividades; orientações a duplas e grupos inclusivos; planejamentos inclusivos de atividades externas, desde a proposição, passando pelos detalhes de encontros, condições de deslocamento tanto de chegada, em loco e de retorno, e as próprias condições específicas de fruição.

Seja em contextos inclusivos ou específicos, o comportamento postural de pessoas cegas e com baixa visão pode lançar dúvidas quanto a sua atenção. Em tais ocasiões, uma simples verificação verbal da atenção é suficiente, como "entenderam?", "certo?", etc., ao que deve ser respondido de forma suficientemente clara por todos. Ainda restando dúvidas quanto a um ou outro estudante, este poderá ser igualmente provocado individualmente. Observe-se que o bom senso regula o emprego do recurso evitando-se o uso excessivo, o que poderá ser interpretado como vício didático do professor, podendo ser filtrado.

Procedimentos de avaliação que investiguem a qualidade das interações de ensino-aprendizado a partir do corpo do estudante cego e com baixa visão, partem das condições e características próprias destes de executar tais operações. O estudo prévio sobre a cognição deste público e seus reflexos nas dinâmicas educacionais oferece os fundamentos a figurarem nos planejamentos, a partir dos quais intervenções centradas ou que envolvam a corporeidade serão desenvolvidas específica ou inclusivamente. A base da avaliação de desempenho nessas atividades são as condições e características próprias das suas corporeidades gerais e individuais, e não uma corporeidade idealizada ou prefixada. Imbiriba *et al.* (2006, apud CARROLO, 2009) exorta que as estratégias de aprendizado e reprodução de movimentos distinguem-se entre pessoas videntes, cegas e com baixa visão. Tais processos respeitam as condições e características gerais dos grupos, mas antes de tudo, as condições individuais, observadas na prática educacional. Desse modo, o disposto nos referenciais teóricos é confrontado com o cotidiano educacional, podendo ser subestimado ou superado. Atividades em contextos inclusivos podem expor contrastes corpóreos/perfomáticos entre estudantes cegos, com baixa visão e videntes. Aulas de instrumento e apresentações principalmente coletivas e cursos de musicalização, são alguns exemplos de intervenções no campo da educação musical em que as diversidades corpóreas se evidenciam. É a clareza entre os limites e as diferenças entre os elementos dos conteúdos/habilidades focalizados na intervenção, e os elementos complementares de natureza puramente estético/coreográficos de apelo visual, que orientam a avaliação, focalizada nos conteúdos/habilidades. É sempre preferível propor e conduzir atividades que envolvam a ação corporal de forma inclusiva. Mas é primordial a promoção, de forma permanente e ostensiva, tanto quanto for oportuna, do entendimento, da

compreensão, e do acolhimento das condições e características específicas de ambos os públicos.

Avaliações de caráter objetivo, por meio de registros documentais como provas escritas, são aplicadas considerando-se as características sensoriais e seus recursos específicos de leitura e escrita. Em se tratando de leitura e escrita de texto literário, os dispositivos informáticos já oferecem plenas condições tanto para pessoas cegas quanto com baixa visão. Antecipadamente, de preferência durante o período letivo, o professor pode tomar contato e apropriar-se das tecnologias assistivas utilizadas por seus educandos, inclusive de suas configurações preferenciais particulares. Em contextos inclusivos, é sempre preferível a aplicação das provas nos mesmos espaços que os demais, assegurando-se a isonomia do processo. De modo a preparar a todos para essas dinâmicas (cegos, baixas visões, videntes, e o próprio professor), vivências podem ser implementadas durante o período letivo, por meio de exercícios ou testes. Se utilizando dispositivos informáticos, cegos e baixas visões podem ser posicionados nos últimos lugares de salas de aula, em fileiras exclusivas, ou posicionados de forma a inviabilizar a visualização dos dispositivos por parte de estudantes videntes, garantindo-se um nível adequado de conforto e concentração. Se houver a necessidade de suporte de leitores, interações recorrentes ao professor, monitor ou correlatos, é preferível o uso de espaços distintos. Estudantes com graus altos de baixa visão podem preferir exemplares ampliados de provas impressas. De antemão, o professor já deve estar apar das condições específicas de leitura e escrita destes estudantes. Se for necessário realizar diferenciações por motivos de acessibilidade, as provas acessibilizadas devem garantir o mesmo nível e legitimidade da avaliação aplicada aos demais estudantes. Este é o caso de provas aplicadas e respondidas em braille, que podem não contemplar a discriminação de gráficos. Se houver a possibilidade de se produzir gráficos táteis, estes devem ser abordados suficientemente no transcurso do período letivo, e nunca de forma inédita. O recurso da prova oral deve ser a última de todas as opções. Aparentemente simples, impõe ao estudante graus excessivos de tensão. Só é adequada se essa for a modalidade aplicada a todos os estudantes, e após experiências em contextos formativos. Garantindo-se condições adequadas de acessibilidade, as avaliações documentais devem ser as mesmas para todos os estudantes.

Toda essa atenção e cuidados constituem variados instrumentos de avaliação específicas de estudantes cegos e com baixa visão, em contextos específicos ou inclusivos. Assim, o professor estará em condições de determinar atenção, interesse, participação, cooperação, ou desinteresse, dispersão e obstaculizações, nas diferentes etapas de explicações, demonstrações, atividades, e outras proposições da intervenção. Em perspectiva formativa, a

aplicação de planejamentos construídos de forma inclusiva oferece meios para verificar, com segurança, a retenção, assimilação, apropriação e a aplicação dos conteúdos ministrados.

2 A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL

As pesquisas recentes sobre as diversidades humanas vêm instruindo o conjunto da sociedade com relação aos caracteres múltiplos e diversos dos potenciais humanos. Em contraposição aos paradigmas homogeneizantes vigentes quanto a características e potencialidades, a construção e a assimilação de tais aportes fundamentam a construção das dinâmicas sociais na mais ampla perspectiva inclusiva. É nessa direção que investigam-se e discutem-se as especificidades dos modos de ser e agir de pessoas com deficiência visual (cegas e com baixa visão) e seus respectivos processos de ensino-aprendizado no âmbito da disciplina de Teoria Musical em seus níveis/modalidades básicas e intermediárias. Assume-se uma Teoria fundamentalmente da música ocidental, envolvendo tanto as mais diversas vertentes da sua "Música erudita" principalmente tonal, quanto da "música popular". Dentre esta última, tem ênfase as mais diversas vertentes da música brasileira. Tal concepção orienta-se por Adorno e colaboradores apud Oliveira e Manzolli (2007, p. 9) e por Cabral (2014, p. 10), quando propõem um direcionamento determinado por engrenagens socioculturais quanto aos significados musicais. Embora se valendo inicialmente do acúmulo teórico e prático advindo dos campos musicais referidos, apresenta-se e discute-se aqui uma Teoria Musical aplicável e receptível a tantas manifestações musicais quantas possíveis no contexto delimitado.

Como fundamento para se discutir a construção de uma disciplina de Teoria Musical inclusiva na perspectiva de pessoas com deficiência visual no Brasil, a partir de referenciais recentes, busca-se conceituar, contextualizar e descrever o campo de estudos da Teoria Musical geral (não especializado), através de um breve resgate histórico de seus principais fatos e linhas paradigmáticas até os inícios do século XXI. Evidenciando a perspectiva do seu ensino no Brasil a partir de um resgate histórico, são apresentadas algumas das questões e pressupostos didático-metodológicos contemporâneos. A seguir, aspectos específicos do ensino de Teoria Musical especializado (para pessoas com deficiência visual) são apresentados e analisados a partir de um contraponto entre a produção recente na área e pontos de vista baseados em experiências de vida e de docência.

2.1 TEORIA MUSICAL: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Embora concentre o fundamental dos conhecimentos/habilidades formais relacionadas ao domínio da música ocidental, a definição do termo "Teoria Musical" parece não ser consensual mesmo entre seus especialistas. Seu amplíssimo leque de conteúdos associado ao

conjunto das mais diversas áreas de estudos musicais nas quais interfere e influi, dificultam um suficiente alcance de entendimento que permita uma conceituação consensual e definitiva. A julgar pelo aspecto mais evidente em seus termos, “Teoria” e “Musical”, os propósitos de uma de suas principais facetas estaria relacionada ao estudo, análise, observação, sistematização, descrição, etc. dos fenômenos da linguagem musical, ou seja, a Teoria Musical enquanto campo de estudos. Numa relação de simultânea complementaridade, a definição mais comumente conhecida do termo refere-se à faceta relacionada com as etapas, disciplinas e conteúdos iniciais e intermediários dos estudos formais em música, a Disciplina de Teoria Musical.

Ferreira (2014, p. 17) explica que a origem etimológica do termo "teoria" remete ao ato de inspecionar/considerar/contemplar. Entretanto, o autor situa o espaço geográfico de influência da Teoria Musical, ao destacar o fato de que suas formulações dão conta de manifestações musicais oriundas da Europa ocidental, e mais especificamente daquelas mais aproximadas à música de concerto ("erudita", "clássica"). Assim, com base em Meneghette (2011, p. 69) e Palisca & Bent (2012, apud FERREIRA, 2014, p. 17), o Campo de Estudos da Teoria Musical investiga os princípios gerais que estruturam a música, aquilo que se entende por música, a estrutura fundamental da música ocidental. Esta estrutura, conforme explica Ferreira (2014, p. 18), constitui a "Ontologia da música", envolvendo notas/durações e pausas, escalas, sistemas de afinação, estruturações rítmicas, e sistemas de notação musical (no que se inclui a musicografia braille), a base objetiva dos interesses da Teoria Musical em ambas as suas perspectivas. O autor considera que a forma ocidental do pensamento musical, e por conseguinte da interpretação dos fenômenos internos à manifestação musical, fundamentam o campo de estudos da Teoria Musical. Conforme descreve Macedo (2014, p. 26), este campo é o originador dos conceitos e subseqüentes explicações dos fenômenos de que se servem as demais áreas de estudos musicais, em sua permanente e viva elaboração e produção, numa teorização contínua dos seus fenômenos. Christensen (2001) adverte, contudo, que a Teoria Musical não é um domínio único e unitário ou um conjunto homogêneo e linear de ferramentas ou pressupostos a partir dos quais se possa analisar a música ocidental, mas todo um conjunto de abordagens teóricas que emergem de diversos e distintos aspectos musicais, estilos, épocas, períodos, regiões, movimentos cultural/musicais, funções, etc. Neto (2012, p. 4) afirma nesse sentido que para cada contexto social/cultural e histórico há uma teoria, que se constrói e se aplica a aquele contexto específico.

Segundo Ferreira (2014, p. 17), ao longo da história da cultura ocidental, o campo de estudos da Teoria Musical tem se dedicado a formular conceitos relativos aos mais diversos elementos do pensamento musical, contemplando aspectos tanto dos processos composicionais

quanto performáticos. Trata-se, de acordo com Christensen (2001, p. 38) de um conjunto de tradições musicais e intelectuais que vem se compondo há mais de três mil anos. Meneguette (2011, p. 69) afirma que ao longo de sua história, a busca deste campo por compreender os princípios gerativos que arbitram a música esteve atrelada a diferentes princípios. Assim, Kröger (2002, p. 2) identifica três grandes vertentes de aplicação da Teoria Musical ao longo da história da música ocidental, "teoria enquanto especulação, teoria enquanto conhecimento vindo de experiência prática, e teoria enquanto ciência". Por sua vez, Oliveira e Manzolli (2007, p. 3) afirmam que "a representação das paixões" era uma constante na música desde a antiguidade clássica até o barroco europeu, figurando e articulando os tratados de Teoria Musical medievais e renascentistas, inspirados em textos da Grécia clássica como os de Aristóteles, Platão, Pitágoras, Ptolomeu e Plutarco.

Segundo Palisca e Bent (2001) apud Kröger (2002, p. 3), desde a Grécia clássica, a vertente Especulativa do campo de estudos da Teoria Musical aplicou-se aos estudos de notação musical, sistemas de temperamentos e modos, até o século XVI. Oliveira e Manzolli (2007, p. 2) e Ferreira (2014, p. 18) explicam que esta vertente dedicava-se a investigações musicais dado o entendimento da época da sua imbricação com a matemática, com a cosmologia e a filosofia, independentemente de sua aplicação junto à música de então (KRÖGER, 2002, p. 3). Por tal relevância, Oliveira e Manzolli (2007, p. 2) revelam que os estudos sobre música na antiguidade e na idade média se equiparavam em relevância social aos de quaisquer outros domínios científicos, assim compondo a formação de todo intelectual. Os autores destacam que a noção do poder influenciador da música sobre as condutas e personalidades advinda do mundo antigo foi sistematizada por Santo Agostinho (354-430) e Boécio (480-525) na idade média, constituindo-se como fundamento filosófico para este campo. Essa noção, segundo esses autores, foi determinante para a música católica medieval, pois funcionava como conexão com o divino e expressão da mensagem bíblica. Macedo (2014, p. 24) lembra que os registros mais conhecidos remontando aos inícios da grafia musical são atribuídos a Guido d'Arezzo (990 – 1050), que desenvolveu o pentagrama e as claves que originaram as atuais claves de sol, fá e dó. Segundo Kröger (2002, p. 3) e Ferreira (2014, p. 18), Guido d'Arezzo representou a vertente Prática do campo de estudos da Teoria Musical, cujas obras são advindas de e para a prática da música, dedicando-se aos seus aspectos e procedimentos executivos/performáticos e composicionais. Representante desta vertente teórica, o *Micrologus* de Arezzo dedica-se a sistematizações como "intervalos, escalas, espécies de consonâncias, as qualidades emotivas dos modos, a estrutura frasal do cantochão, o significado temporal dos neumas etc." (KRÖGER, 2002, p. 3)

Na renascença, segundo Ferreira (2014, p. 18), Gioseffo Zarlino (1517-1590) buscou compatibilizar os campos de estudos das vertentes Especulativa e Prática no interior do campo de estudos da Teoria Musical. Dedicava-se a estudos sobre o contraponto, a técnica composicional em evidência em sua época. Ferreira (2014, p. 18) destaca que a produção de Zarlino buscava ainda inter-relacionar as vertentes de estudos da Teoria Musical e a composição. Este autor relata que há uma primeira parte do célebre *Gradus ad Parnassum* de Johann- Joseph Fux (1660-1741) que desenvolve temáticas ligadas à corrente Especulativa, situando Fux, portanto, como um dos teóricos ligados a tal corrente. Oliveira e Manzolli (2007, p. 2) afirmam que dado o nível técnico-composicional alcançado através do contraponto, a Teoria Musical começava a voltar-se aos estudos sobre seus aspectos estéticos. Assim, citando Grout e Palisca (1994, p. 312), os autores afirmam que a partir do final do século XVI, este campo empenhava-se ainda em sistematizar recursos que buscavam exprimir sentimentos e estados de espírito humanos. Como exemplo, Neto (2012, p. 10) destaca o efeito da terça menor como entoação da dor e da tristeza pelo falecimento, advindo segundo ele desde Josquin Des Prez (1450-1521).

Analisando o período barroco, para Oliveira e Manzolli (2007, p. 3), outro fator que engendrava a Teoria Musical até o século XVIII eram os recursos da arte verbal da retórica, “[...] a teoria musical era a teoria retórica” (OLIVEIRA E MANZOLLI, 2007, p. 3). Assim, conforme os autores, as representações de sentimentos e estados de espírito humanos eram sistematizadas pela Teoria Musical de modo a relacioná-las com diversos recursos musicais expressivos. Dessa forma, por exemplo, a simbologia musical representativa da cruz, conforme os autores, era o intervalo de segunda. Entretanto, como destaca Meneguette (2011, p. 69), no mesmo período, estudiosos como Rameau e Hindemith passavam a investigar os princípios físicos do som musical a partir de parciais harmônicos, num movimento investigativo na direção das ciências positivistas.

Kröger (2002, p. 4) afirma que a partir do século XVIII, a propagação de estudos nos mais diferentes campos das ciências naturais influenciou o surgimento da vertente Científica do campo de estudos da Teoria Musical, em que os autores passaram a fundamentar suas propostas em dados científicos, como nos tratados: "*Trattato di musica secondo la vera scienza dell armonia*" de Tartini (1692-1770) e no "*Traité de l'harmonie réduite a ses principes naturels*" de Rameau (1683-1764). O autor destaca dois marcos divisórios alcançados por pesquisas da época neste campo, a série harmônica e o Terceiro Som, também denominado de Som Diferencial, um terceiro som que se projeta "por traz" de intervalos justos. Outras descobertas do período destacadas e que contribuíram nas mudanças de paradigmas neste campo são as

descobertas de Helmholtz como a identificação dos parâmetros físicos dos "over tones" e das consonâncias e dissonâncias, e as questões envolvendo as características físicas dos timbres dos diferentes instrumentos e como isso é processado pela percepção auditiva humana. Kröger (2002, p. 3) informa que o período foi profícuo na vertente Prática da Teoria Musical, quando foram produzidos: "Art of Playing the Violin" de Geminiani (1687-1762), "Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen" de Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), "Violinschule" de Leopold Mozart (1719-1787) e "Traité de l'harmonie réduite a ses principes naturels" de Rameau (1683-1764). Já sob a perspectiva dos significados dos discursos musicais, Oliveira e Manzolli (2007, p. 3) explicam que o surgimento do classicismo é demarcado pela transição entre as representações das paixões e as formas musicais como significados em si propriamente. Os autores evidenciam o esforço dos teóricos da música de entre os séculos XVIII e XIX de situar e explicar os fenômenos musicais nos termos das ciências naturais, como "a tentativa de explicação da tríade perfeita menor a partir do método pitagórico da divisão do monocórdio", e "a estrutura acústica da Série Harmônica" formulada por Helmholtz. Oliveira e Manzolli (2007, p. 8) também situam os "Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels" (1722) de Rameau e o "Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen" (1780) de C.P.E. Bach, como alguns exemplos de precursores do que os autores chamam de "formalismo musical", ou seja, a música como representação de si mesma, e, marcos iniciais da Teoria Musical objetiva, alicerçada nos paradigmas cientificistas cartesianos iluministas, promovendo um novo momento para a composição, um novo posicionamento teórico, filosófico e da educação musical. Portanto, o "Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels" de Rameau conflui as vertentes científica, prática (KRÖGER, 2002) e Formalista (OLIVEIRA e MANZOLLI, 2007) da Teoria Musical, e "Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen" de C.P.E. Bach que se situa entre as vertentes Prática e Formalista.

Oliveira e Manzolli (2007, p. 7) observam a mudança de paradigma refletida no campo de estudos da Teoria Musical entre os séculos XVIII e XIX, desde uma produção musical barroca e clássica influenciada pela retórica, para uma abordagem cartesiana emergida do iluminismo no romantismo. Assim, segundo os autores, a obra "Vom Musikalisch-Schönen" de 1856 de Eduard Hanslick (1825-1904) seria o marco divisório nesse campo entre o paradigma das representações de sentimentos e estados de espírito para o paradigma formalista, que concebe a música como expressão autônoma. Os autores sustentam que os pressupostos de Hanslick abriram espaço para o surgimento de uma Teoria Musical alicerçada em elementos objetivos (a partitura), como contraponto às Teorias Musicais das representações das paixões, que, segundo eles, sustentavam-se em elementos e fatores subjetivos, do campo extramusical.

Oliveira e Manzolli (2007, p. 9) constatarem que as vertentes paradigmáticas do século XX quanto aos significados musicais passaram a orientar-se por entendimentos da musicologia, de que a linguagem musical deve ser entendida considerando-se seus determinantes socioculturais. Denominado pelos autores de “paradigma sócio-construtivista”, acredita-se estar nas bases da disciplina de Teoria musical contemporânea. A partir de Meyer (1956) e Cook (2001), os autores identificam aí duas vertentes perspectivas: a Formalista, que compreende a música a partir de sua estrutura formal, embora os sentimentos sejam considerados; e a Representacionista, que sustenta sua compreensão da música sob a perspectiva das representações dos sentimentos humanos. Compartilhando a mesma perspectiva, Lerdahl e Jackendoff (1996, p. 2, apud MENEGUETTE, 2011, p. 69) identificam que este campo no século XX passou a investigar a linguagem musical sob duas perspectivas explicativas que, isoladamente, não são capazes de compreendê-la integralmente. As perspectivas “matemáticas” das estruturas musicais, que por seus princípios fundamentalmente "racionalis" não alcançam as origens das motivações humanas; e as perspectivas do “retorno à intuição artística” que, inversamente, não conseguem alcançar "racionalmente" as origens de tal intuição. Por sua vez, sob o ponto de vista das abordagens analítico/interpretativas das obras e tratados históricos, Christensen (2001) denuncia as polarizações entre duas perspectivas surgidas no interior deste Campo no final do século XX. Conforme o autor, a vertente "presentista" aborda os documentos musicais sob uma perspectiva e metodologias contemporâneas, escolhendo procedimentos composicionais e interpretativos do passado como ferramentas úteis em suas abordagens analíticas. O autor cita como alguns de seus representantes Henri Schenker (1868-1935), Riemann (1826-1866), Fétis (1784-1871) e Alen Forte (1926-2014). Por outra parte, mencionando como algumas de suas referências R. G. Collingwood (1889-1943), Richard Taruskin (1945) e Gary Tomlinson (1951), o autor denuncia que o "historicismo" afirma o pressuposto de que qualquer conclusão ou dado de origem histórica deve ser balizado estritamente sob os termos e condições do contexto histórico do qual se origina. Como perspectiva para o século XXI, Priore (2013) e Cabral (2014) percebem a convergência entre os campos da Teoria Musical e da Musicologia, na direção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos estudos socioculturais da música. Nesse contexto, Cabral (2014, p. 139-140) apresenta os paradigmas do movimento da "nova musicologia", que envolvem aportes das ciências humanas e seu instrumental teórico e metodológico, alargando assim as possibilidades da Teoria Musical quanto aos seus limites "tradicionais" de repertórios e contextos.

2.1.1 A Disciplina de Teoria Musical: um recorte no Contexto Brasileiro

O resgate histórico das principais linhas e caminhos paradigmáticos da Teoria Musical enquanto campo de estudos da linguagem musical põe simultaneamente em evidência como seus desdobramentos, os fenômenos musicais estudados enquanto seus conteúdos, e como tais conhecimentos têm sido transmitidos e subsequentemente desenvolvidos pelas sucessivas gerações de músicos até o presente. Desse modo, as trajetórias históricas e paradigmáticas da Teoria Musical como campo de estudos são simultaneamente percorridas pela Teoria Musical enquanto disciplina dedicada ao ensino de seus conhecimentos. Porém, à margem de todo esse processo têm sido deixados os músicos com deficiência visual. Tal fato se reflete nas dificultosas condições de acesso e permanência impostas a estes pelas mais diversas instituições de ensino formal de música em pleno século XXI, espaços cujo objetivo é a partilha social de toda essa herança científica. No intento de se instruir disciplinas de Teoria Musical que oportunizem processos de ensino-aprendizado que considerem suas particularidades de forma inclusiva, revisa-se em linhas gerais a história desta disciplina no Brasil, e os contextos do presente a partir dos quais se investigarão condições para o diálogo inclusivo. São ainda examinadas estruturações curriculares da disciplina em contextos formais/institucionais dos níveis/modalidades básicas e intermediárias brasileiras.

Com base em Priori (2013, p. 9), as competências musicais atribuídas por escolas e faculdades à disciplina de Teoria Musical demonstram suas características e seu campo de influência. A autora constata que são algumas de suas atribuições nesses espaços, a identificação de intervalos, o reconhecimento de acordes e seus encadeamentos, e o treinamento de ditados rítmicos e melódicos. A partir deste conjunto de habilidades, identificam-se as áreas correlatas de estudos que estabelecem seus pilares, como a Percepção Musical, a Métrica/Rítmica, o Solfejo, e a Memorização. Com base em Lerdahl e Jackendoff (1996, p.332) apud Meneguette (2011, p. 79), constata-se que esta disciplina desenvolve e articula inúmeros aspectos e habilidades ligadas ao campo das ciências cognitivas, e que por isso, pode-se dizer que esta tem também um caráter de ciência cognitiva. Barbosa (2007, p. 5 apud HORN, 2016, p. 74) também refere habilidades que inter-relacionam essas mesmas áreas correlatas, ainda evidenciando seus conteúdos: "(2) desenvolver a leitura e a escrita musicais através de ditados e solfejos; e (3) [...] domínio de repertórios e de elementos melódicos, harmônicos, rítmicos e estruturais [...] (por exemplo, intervalos, escalas, células rítmicas, texturas polifônicas, etc." (BARBOSA, 2007, p. 5, apud HORN, 2016, P. 74) Na mesma citação, a autora relaciona os procedimentos de "comparação", "Discriminação", "reconhecimento", e "classificação de

elementos e estruturas musicais", realizados a partir da Percepção musical, como estratégias de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao Solfejo. Para Kröger (2002, p. 1) entretanto, o Solfejo é uma área de estudos "práticos", e, portanto, não integra a Teoria Musical. Ao descrever as habilidades cujo desenvolvimento a Percepção Musical se propõe, Otutumi (2008, p. 19) apud Horn (2016, p. 73) afirma que o objetivo da disciplina é relacionar "sons e teoria", e um de seus objetivos seria o desenvolvimento do solfejo em diferentes claves, o que permite observar os entrelaçamentos entre as áreas correlatas da percepção Musical e do Solfejo junto à Teoria Musical. Trata-se, portanto, de uma disciplina em que tais áreas correlacionadas de estudos cooperam em articulação com a própria Teoria Musical como campo de estudos. Esta última, como exposto, analisa, conceitua e explica os fenômenos musicais em sincronia com as demais áreas correlatas, constituindo-se como outro pilar da disciplina. Porém, é o conjunto sincrônico de todas essas áreas enquanto seus pilares que conformam a disciplina de Teoria Musical.

2.1.1.1 Apanhado Histórico

Ao analisar a história da educação musical no contexto da educação básica brasileira, Chervel (1990) apud Pereira (2016, p. 18) conclui que a história dos conteúdos constitui-se como elemento central e determinante na história dessa disciplina. O autor informa que a institucionalização do ensino de música promovida pelos conservatórios europeus iniciada no século XVIII promoveu uma determinação de currículos através de uma seleção de conteúdos. Segundo o autor, esse processo naturalizou as estruturas da música "erudita" ao longo da história, conferindo-lhe posição e caráter privilegiado, em desfavor de outras estruturas musicais. Para Pereira (2016, p. 1), os conhecimentos musicais selecionados e sistematizados pelos conservatórios brasileiros, espaços que abrigam a disciplina de Teoria Musical, foram assim naturalizados ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música na educação básica. Por outro lado, se tais disciplinas são influenciadas pelos currículos dos conservatórios, por sua vez, pode-se concluir que são os conteúdos da disciplina de Teoria Musical e sua história que determinam a história dos conservatórios, enquanto componentes centrais em seus diversos currículos. Pode-se concluir, conseqüentemente, que a história de tais conteúdos determina a própria constituição da Teoria Musical enquanto disciplina.

Pereira (2016, p. 22) relata que na primeira metade do século XIX os conservatórios separaram a teoria musical da prática musical. Tal pressuposto passou aos programas de música do Colégio Pedro II (RJ) a partir de 1838, sendo a Teoria Musical pré-requisito para o

aprendizado de instrumentos. O autor destaca o livro “Compendio de musica para o uso dos alumnos do imperial collegio ‘D. Pedro II’” (1838) de autoria do compositor Francisco Manuel da Silva, como o primeiro livro didático de música da educação básica Brasileira. Pereira (2016) informa que esta obra serviu de referência para os primeiros livros didáticos dos conservatórios brasileiros. Assim, segundo o autor, a educação musical escolar também influenciou o ensino especializado em música brasileiro. Com base nos levantamentos de Jardim (2008, p. 83-84), Pereira (2016, p. 22) analisa os programas de educação musical do Colégio Pedro II de 1879 e 1882. Verifica-se que conhecimentos básicos de leitura e escrita musicais eram ensinados em sua primeira etapa, para que fossem utilizados em estudos vocais baseados em solfejos simples na segunda etapa, abordagem que evidenciava a Teoria Musical e seus conteúdos.

Pereira (2016, p. 24) observa uma gradativa viragem didático-metodológica em favor do retorno à simultaneidade entre teoria e prática após as publicações dos manuais de música do Colégio Pedro II de 1879 e 1882. O autor afirma que tal viragem só veio a oficializar-se com o decreto n. 24.794 de julho de 1934, que estabeleceu o Canto Orfeônico nas escolas secundárias brasileiras. Chama a atenção a estruturação hierárquica entre os parâmetros musicais proposta pelo currículo desta portaria: "a) Elementos gráficos b) Elementos rítmicos c) Elementos melódicos d) Elementos harmônicos e) Prática Orfeônica f) História e Apreciação Musical" (PEREIRA, 2016, p. 25). Ao propor o parâmetro ritmo como antecessor do parâmetro melodia, estabelece-se uma continuidade metodológica desde os primeiros manuais do Colégio Pedro II. Posteriormente, mesmo estipulando a prática musical através do canto no currículo do Canto Orfeônico, Pereira (2016, p. 25) informa que a Portaria Ministerial² n. 30 de 7 de maio de 1946 manteve a Teoria Musical como articuladora dessa proposta educacional. Ao analisar livros didáticos desse período, todos de autoria de Villa-lobos, o autor chama a atenção para a ausência de instruções teóricas quanto a aplicação de suas partituras, do que se supõe o domínio por parte dos professores de tais conhecimentos de teoria musical, e sua subsequente transmissão aos estudantes.

O período entre as décadas de 1930 e 1960 é definido como um misto de contrastes entre abordagens rígidas e maleáveis, "unimetódicas e ecléticas", "tradicionais e inovadoras" por Oliveira (1992, p.38, apud MATEIRO, 2006, p. 3). Um desses extremos, como destacado por Pereira (2016, p. 26), é representado pela obra “coleção "Música para a Juventude" (1953-1959) de José Siqueira que, segundo o autor, adensou os conteúdos de teoria musical comparativamente a Villa-lobos, aproximando-os do nível técnico apresentados a estudantes universitários de música de então. Em contraste, Neto (2012, p. 16) destaca o Movimento Modernista de 1922, também alcunhado como Movimento Nacionalista, que ao buscar uma

música autenticamente brasileira, negava a Teoria Musical por entender que esta impunha a tradição musical colonial europeia.

Mateiro (2006) informa que paralelamente ao movimento oficial do canto orfeônico, o movimento Música Viva exerceu forte impacto na educação musical em geral, o que naturalmente atingiu a Teoria Musical. Surgido no Brasil após a 2ª grande guerra, esse movimento foi liderado pelo compositor alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) e integrado por compositores brasileiros como Claudio Santoro (1919-1989), César Guerra-Peixe (1914-1993), Edino Krieger (1928), Heitor Alimonda (1922-2002) e Eunice Katunda. Tinha como principais propostas a ênfase na criação musical, a valorização social do compositor contemporâneo vivo e do seu papel social, a importância da valorização da coletividade, a ênfase no contemporâneo e na inovação (KATER, 1992, apud MATEIRO, 2006, p. 2). Neto (2012, p. 17) aponta ainda como outra contribuição, a ênfase no "treinamento auditivo", ou seja, a Percepção Musical. Denominando seus membros como "vanguardistas", este autor afirma que esse movimento passou a integrar as faculdades de música brasileiras e a rechaçar à Teoria Musical como forma de abrir caminho para a "libertação das consciências". O movimento Música Viva abriu caminho no Brasil para outros movimentos composicionais contemporâneos e a outras formas de notação musical. Tais inovações tem suas ocorrências nos mais diversos espaços de educação musical, refletindo-se em conteúdos e em suas atividades específicas, em que os estudantes com deficiência visual, principalmente os que utilizam exclusivamente a musicografia braille, encontram grandes e complexas dificuldades...

De acordo com Pereira (2016, p. 27), a abordagem em educação musical nas escolas brasileiras referenciada na formação técnica musical vigorou formalmente até 1971, quando a lei n. 5.692 operou uma viragem na direção da polivalência artística. A obra "Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica", de Gilberto Coltrim (1977) é destacada pelo autor como representativa da inauguração deste período. Mateiro (2006, p. 4) descreve como não só a educação musical, mas toda a educação escolar nas demais linguagens artísticas envolvidas foram depauperadas neste período num ciclo vicioso envolvendo a própria educação básica e as licenciaturas. A autora denuncia como consequência dessas mudanças, a elitização do ensino-aprendizado de música que passava a ser privilégio de quem podia pagar devido ao seu desaparecimento das escolas, e o rebaixamento da importância da música e seu estudo a uma condição de banalidade no cenário conjuntural social brasileiro. Essas mudanças refletiram-se também no acesso à educação musical e à musicografia braille por parte das pessoas com deficiência visual. Na convivência prolongada com diferentes faixas etárias deste grupo, constata-se que músicos com mais de 40 anos e que tiveram acesso a educação básica

em instituições especializadas apresentam muito mais frequentemente conhecimentos sobre musicografia braille do que pessoas com 30 anos ou menos e que frequentaram ou frequentam os mesmos espaços.

Nos embates paradigmáticos ao longo do século XX no cenário da educação musical brasileira, governo de um lado e intelectualidade de outro, conservadores por uma parte e vanguardistas por outra, a disciplina de Teoria Musical foi colocada em suspenso, motivos pelos quais contar hoje sua história é por em exame uma peça incompleta. Talvez se possa observar aí a crítica de Christensen (2001, p. 15) tangendo certos movimentos contemporâneos brasileiros, quando afirma que a perspectiva "presentista" percebe a ciência do presente como superior e a superação do passado, e que por isso se reivindicam "progressistas". Entretanto, verifica-se na argumentação de Pereira (2016, p. 20) a confirmação do papel ainda central e determinante do modelo institucionalizado do ensino de música do Conservatório. Apesar de ter sido afastada da educação básica, essa tradicional estrutura permanece sendo a referência na excelência na formação profissional em música no Brasil. O fato muito discutido e problematizado da ênfase na música de concerto da tradição europeia por parte dessas instituições, aqui representadas pela disciplina de Teoria Musical, parece não reduzir a força simbólica do seu status como espaço de formação musical de alto nível. Ao buscar aí os traços originários das estruturações curriculares da educação musical na educação básica, Pereira (2016) demonstra o significativo impacto dos conservatórios na educação musical dos estudantes brasileiros em geral alcançados por estes cursos, mesmo longe dos conservatórios e seus propósitos.

2.1.3.2 Perspectivas e Propostas Contemporâneas no Brasil

Para Macedo (2014, p. 26), o mito comum no universo musical em geral da disciplina de Teoria Musical como dogmática e conservadora reflete a face da disciplina revelada pelas instituições que a ministram, essas sim responsáveis pelos currículos, conteúdos, metodologias e abordagens. Penna (2015a, p. 50-65, apud HORN, 2016, p. 80) afirma que esse mito tem na sua origem a ênfase dada por tendências "tradicionais" do ensino de Teoria Musical ao elemento partitura em suas abordagens. Segundo a autora, isso se deve também à farta disponibilidade de partituras no repertório "erudito", um dos principais motivos objetivos para sua predominância nas abordagens dessas disciplinas. Tal ênfase é um dos principais motivos das fragilidades de aprendizado enfrentadas por estudantes cegos e com baixa visão nessas disciplinas em contextos inclusivos, dadas as condições de acesso a livros e partituras em braille

no Brasil. Para Horn (2016, p. 81), essa ênfase configura noções equivocadas de que saber música é necessariamente dominar a leitura de partituras "eruditas". Num cenário de perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual, a questão se exacerba ao se pensar na aula de Teoria Musical enquanto um conjunto de processos e dinâmicas que sobrepõe mesmo estratégias e abordagens de ensino visuais às auditivas, tomando-se mesmo a visão como único e necessário conduto de acesso, estimulação e desenvolvimento das habilidades auditivo/perceptivo-musicais. Assim, a ênfase das concepções "tradicionais" da disciplina na partitura não só supervaloriza o texto musical à percepção musical, como sobrepõe a sensorialidade visual às demais sensorialidades, particularmente à sensorialidade auditiva, justamente a dimensão perceptiva mais importante na atividade musical no seu conjunto. Concebe-se assim um músico que mais vê do que ouve! Aprofundando a questão, Christensen (2000) exorta sobre o caráter crítico do isolamento do elemento partitura de seu contexto nos processos de ensino-aprendizagem de música e de teoria musical, como se se tratasse de meros conjuntos de registros gráficos de alturas e durações. Lerdahl e Jackendoff (1996, p.1) apud Meneguette (2011, p. 78) afirmam que teorias musicais construídas em análises puramente de partituras desconsideram todo o complexo de representações mentais deliberadamente projetadas pelo compositor, e que são capturadas pelo ouvinte. Priori (2013, apud MACEDO, 2014, p. 26) busca assim desfazer a ideia comum que confunde notação musical e teoria musical, explicando que embora a notação musical tenha originado a Teoria musical, esta não está limitada aos códigos e símbolos gráficos. Para Lerdahl e Jackendoff (1996, p.1, apud MENEGUETTE, 2011, p. 78), a Teoria Musical é um patrimônio cultural que não pertence unicamente à notação musical, já que são possíveis diversificadas interpretações do texto musical, tão pouco exclusividade dos domínios da performance, nem somente do campo da apreciação musical. Assim, Neto (2012, p. 6) recomenda o equilíbrio entre a partitura e o material sonoro, considerando-se os períodos históricos das correspondentes manifestações musicais.

O contexto da amplíssima disciplina de Teoria Musical na educação musical básica e intermediária brasileira tem como característica, uma diversidade de estruturações curriculares e de denominações. Os autores levantados evidenciam tratar-se dessa disciplina nos casos analisados, seja de forma específica ou correlata. Macedo (2014, p. 27) apresenta as denominações adotadas no Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG/PA): "No básico ela é chamada de STP (Solfejo, Teoria e Percepção) e no técnico é denominada Percepção Musical." A autora desenvolve um detalhamento das subáreas da disciplina: "[...] escrita do código musical (teoria), dos exercícios de entonação de intervalos e melodias (solfejo) e de exercícios

de escuta e escrita melódica e rítmica (percepção)" (MACEDO, 2014, p. 27). Na perspectiva do IECG/PA conforme descrito por Macedo (2014, p. 27), a Teoria Musical se personifica numa subárea que responde pelos aspectos relacionados à notação musical propriamente dita.

Horn (2016) apresenta e analisa a estrutura curricular da disciplina de Percepção Musical do curso técnico em instrumento do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), aqui tomando-se a área da Percepção Musical como reciprocamente correlata à Teoria Musical. Como apresentado pela autora, PM-I focaliza o parâmetro ritmo aplicando atividades de solfejo; PM-II desenvolve o parâmetro melodia cumulativamente ao parâmetro ritmo, enfatizando-se o solfejo e ditados melódicos; PM-III aumenta a complexidade dos intervalos, aborda elementos de harmonia, e intensifica ditados (HORN, 2016, p. 114). A autora salienta que o Solfejo não figura explicitamente nesses programas, porém, supõe-se sua presença através da determinação do desenvolvimento de habilidades por meio de práticas mediadas pela leitura musical. Em suas discussões, Horn (2016) também discute o entendimento quase consensual no campo da disciplina de Teoria Musical quanto a hierarquia de apresentação de parâmetros musicais seguindo seu grau de complexidade de aprendizado. Apoiando-se em Levitin (2006, p. 16), a autora afirma que essa estratégia mostra-se adequada, desde que havendo combinação dos parâmetros, de modo a se garantir a conexão entre o estudo e a prática musical. Citando Lima (2011, p. 117), a autora enfatiza a necessidade de que tais seccionamentos não sejam ou se tornem a estratégia ou o objetivo da disciplina em si. Conforme adverte, as ênfases em determinados parâmetros musicais devem permanentemente ter sentido musical, na perspectiva do todo da obra musical, assegurando-se para os estudantes o contato e a vivência com a integralidade da linguagem musical, alcançando mesmo suas sutilezas expressivas e interpretativas.

Argenta e Matschulat (2019) apresentam como subáreas do curso de extensão "Escola Livre de Teoria Musical" da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA): "[...] leitura musical, fraseologia, harmonia e percepção" (ARGENTA E MATSCHULAT, 2019, P. 3).

O levantamento realizado por Horn (2016, p. 87) permite verificar que as tendências atuais do ensino de Percepção Musical, que está umbilicalmente inter-relacionada com toda a disciplina de Teoria Musical, propõem abordagens que consideram a música na sua forma integral, abarcando sua integralidade e subestruturas enquanto linguagem artística. Tendo sua ação produzida na sincrônica cooperação com as áreas reciprocamente correlatas da Percepção Musical, do Solfejo, da Rítmica e da Memorização enquanto seus pilares fundamentais, a Teoria Musical atual como disciplina dos níveis básicos e intermediários da formação musical é

partícipe de tais reflexões e encaminhamentos metodológicos. Para Ferreira (2014, p. 63), a tarefa da Teoria musical é instigar e ampliar as habilidades humanas de interpretar a obra musical de forma contínua seguindo o avanço da produção musical. Penna (2015a, p. 60, apud HORN, 2016, p. 80) destaca que a música e suas subestruturas devem ser tomadas a partir de sua bagagem artístico-expressiva, que variam conforme diversos fatores de ordem histórica e social, o que inclui os diferentes grupos sociais, aspectos culturais e geográficos, dentre tantos outros. A autora orienta que tais fatores sobrepõe-se à estruturação "tradicional" hierárquica dos conteúdos musicais, e que toda a sua bagagem artístico-expressiva deve ser assegurada em toda e qualquer prática musical, no que se supõe também os exercícios. Teixeira (2011, p. 53) defende a importância e a necessidade do emprego do repertório brasileiro no intento inclusive de superar as distâncias entre o "popular" e o "erudito". Este autor propõe que os aportes poéticos das letras da canção popular brasileira poderiam auxiliar uma compreensão mais ampla e consistente da linguagem musical em sua estruturação integral, sendo ainda uma oportunidade de por a "indústria cultural" e a "mídia" a serviço do ensino de música. Com base em Grossi (2001), o autor propõe a abordagem ainda como fio condutor e articulador para as metodologias de Solfejo, o que potencializaria a aquisição de habilidades de leitura musical. Otutumi (2013a, apud HORN, 2016, p. 85) observa que o Solfejo constitui importante fator de desenvolvimento das habilidades do campo da Percepção Musical, ambos imbrincados com a disciplina de Teoria Musical. Citando Barbosa (2009, p. 105), a autora destaca os aportes de Villa-lobos e Kodály na construção da compreensão do solfejo enquanto caminho para o desenvolvimento das habilidades de percepção musical. Entretanto, enquanto prática que articula diversas áreas da Teoria Musical e mobiliza diferentes funcionalidades e habilidades, o solfejo é área que demanda cuidado por parte dos professores quando envolve estudantes cegos e com baixa visão que utilizam a musicografia braille, tratando-se de procedimentos que ainda requerem estudos mais aprofundados. Lerdahl e Jackendoff (1996, p.3, apud MENEGUETTE, 2011, p. 79) sugerem ainda que os estudos de Teoria Musical, o que envolve todas as áreas correlatas, poderiam ter como seu ponto de partida os "idiomas musicais" reconhecidos pelos estudantes. A formulação dos autores dá conta dos conhecimentos musicais empiricamente dominados a partir das culturas musicais nas quais sejam fluentes em suas experiências de apreciação. Relatando a aplicação desse pressuposto, Teixeira (2011) explica que tal estratégia também se articula na construção colaborativa do currículo programático de uma disciplina que dialogue com as experiências dos estudantes e seus discursos (SWANWICK, 2003. apud TEIXEIRA, 2011, p. 32). É a partir dessa perspectiva que Meneguette (2011, p. 79) desenvolve o conceito do "ouvinte experiente", como sendo alguém que tenha fluência na apreciação de um "idioma

musical", independentemente de qualquer formação musical. Em tais condições, segundo o autor, este ouvinte é plenamente capaz de detectar e identificar variados tipos de aspectos, inclusive erros e/ou inadequações mesmo de ordens técnicas em performances e interpretações, dentro dos idiomas musicais em que seja fluente. O autor chega a conclusão de que muito dos conhecimentos musicais necessários para a compreensão de idiomas musicais são inconscientes ou intuitivos.

O debate apresentado por Horn (2016, p. 80) também inspira avaliações e reflexões quanto aos seus reflexos quando a diversidade humana apresenta em sala suas demandas. A partir de Barbosa (2009, p. 23), Otutumi (2013b) e Penna (2015a, p. 53-54), a autora problematiza questões quanto aos repertórios empregados e questões sobre as abordagens nas vertentes "tradicionais" do ensino de Percepção Musical. O debate quanto aos significados e os papéis dos repertórios assume especial relevância, pois tocam num dos pontos mais sensíveis quando participam estudantes cegos e com baixa visão, o acesso e a fruição do material musical em formato escrito.

2.2 MUSICOGRAFIA BRAILLE: LEVANTAMENTO E ANÁLISE TEÓRICA

A musicografia braille e sua pedagogia são os aspectos mais bem explorados na literatura sobre a educação musical para pessoas cegas e com baixa visão no Brasil. Trabalhos de referência recentes a apresentam, detalham e a analisam, como os de Bonilha (2006, 2010), Souza (2014), Malheiros (2017) e Giesteira (2019). O exame dessas obras permite uma aproximação concreta com muitas das especificidades dos processos de ensino-aprendizado da disciplina de Teoria Musical a partir desta modalidade de escrita musical nas condições perceptivas deste público. Os autores desenvolvem uma quase consensual sequência de tópicos de discussões a partir dos entrelaçamentos e distinções entre a teoria musical e a musicografia braille. Em diálogo, os pontos de vista de quem vivenciou este processo, e agora é músico e professor da disciplina junto ao mesmo seguimento. Debate aparentemente teórico, mas que revela toda sua importância e sofisticação pela complexidade da diversidade humana emergida, desde suas estruturas e esquemas mais profundos da cognição, até suas consequentes manifestações concretas nas diversidades presentes no estudar e fazer musicais.

Aspecto crucial a observar, este trabalho não se destina a apresentação detalhada da musicografia braille nem a contribuir com o seu ensino especificamente, como já foi feito pelos trabalhos acima citados. Em diálogo com esses propósitos, pretende-se analisar e sistematizar tais contribuições, em favor do ensino-aprendizado dos conteúdos contidos nos cursos de teoria

musical em nível básico e intermediário do ensino formal de música, em intervenções tanto especializadas quanto inclusivas. Focalizam-se aqui os conteúdos, que devem ser compreendidos, apropriados e aplicados por estudantes com deficiência visual, que entende-se ser a musicografia braile seu veículo principal. A musicografia braile registra os fenômenos musicais, e a teoria musical os conceitua.

2.2.1 Uma breve história da Musicografia Braille

De acordo com Souza (2014, p. 29), a inspiração de Louis Braille (1809-1852) para desenvolver o sistema que leva seu nome foi a Sonografia de Charles Barbier (1767-1841), um código de pontos em alto relevo que tinha propósitos militares. Era estruturado em duas colunas verticais com seis pontos cada (ou seis colunas horizontais com dois pontos cada), conformando um sistema de 12 pontos. Segundo o autor, Braille tomou contato com este código aos apenas 12 anos de idade. Mesmo assim, já pôde vislumbrar aí um caminho eficiente para substituir os recursos de alfabetização tátil utilizados até então, as letras visuais produzidas em alto-relevo, com a vantagem ainda de que os próprios escreventes poderiam escrever, não mais dependendo assim de um copista com visão.

Na esteira da criação de seu sistema de escrita, Braille concebe um código musical. Conforme relata Bonilha (2006, p. 23), a musicografia braile foi criada pelo próprio Louis Braille nos idos de 1828. Reflexo do que se passava com a escrita literária, os estudos da notação musical eram conduzidos a partir da confecção de arquetipos apalpáveis da grafia musical visual. "Esse sistema, evidentemente, impedia que os alunos tivessem uma leitura fluente, assim como dificultava o processo em que eles próprios pudessem escrever música" (BONILHA, 2006, p. 23). Em sua obra de 1837 "Processo para escrever as palavras, a música e o cantochoão, por meio de pontos, para uso dos cegos, e dispostos para eles" (CERQUEIRA, 2008 p. 31, apud SOUZA, 2014, p. 30), Braille estabeleceu os fundamentos de seu sistema de escrita tátil, no qual estavam contidas as grafias literária e musical. Braille propunha assim a substituição para pessoas com deficiência visual da grafia visual, socialmente corrente, consolidada, e, portanto, hegemônica, por uma inteiramente nova e diferente, especificamente concebida para as condições e características do sentido tátil. Ao optar pela implementação de um sistema de leitura e escrita minoritário e socialmente desconhecido, Braille demonstra a absoluta necessidade de um sistema gráfico especialmente desenvolvido para a leitura a partir do sentido tátil. O sistema braile é, portanto, a superação e a substituição de modalidades de grafias e representações inadequadas às condições do tato.

Após a morte de seu criador, a musicografia braille continuou a se difundir pelo mundo. Como é natural para um código que apenas começa a dar seus primeiros passos, passou por aprimoramentos. A referência internacionalmente reconhecida atualmente dos sinais e regras da musicografia braille é o “Novo Manual Internacional de Musicografia Braille” (NMIMB), publicado em português pelo Ministério da Educação do Brasil em 2006. Este manual registra os seguintes eventos internacionais de padronização deste código musical: Colônia (1888), Paris (1929 e 1954), Moscou (1982), Praga (1985), Marburg (1987) e Saanen (1992). As conferências de Colônia (1888) e Paris (1929/1954) culminaram nas publicações dos manuais internacionais anteriores. Entretanto, são aludidos outros manuais, publicados em Moscou entre as décadas de 1970 e 1980. O prefácio do NMIMB (2006) destaca que o manual não abrange sinais e regras de música “étnica” da África e Ásia. Evidencia ainda, não se tratar de uma obra definitiva, projetando possíveis aperfeiçoamentos.

Como afirma Giesteira (2019, p. 72), a musicografia braille é presentemente a grafia musical da comunidade internacional de pessoas com deficiência visual. Segundo o autor, viabiliza o registro de todas as informações contidas em uma partitura visual, e proporciona o intercâmbio de obras entre todos os países do mundo. É reconhecida por todos os organismos e entidades do seguimento em âmbito mundial. Entretanto, Malheiros (2017) afirma que a despeito das distinções entre os códigos convencional (visual) e a musicografia braille, ambos se alicerçam no ponto comum da teoria musical. A autora revela o cenário atual em que se encontra a musicografia braille no contexto da educação musical brasileira, ainda quase totalmente ausente das grades curriculares em todos os níveis da formação musical.

2.2.2 Breve descrição

Para Souza (2014, p. 78), todas as representações contidas em uma partitura visual são apresentadas na musicografia braille como se fosse uma narrativa detalhada e sequenciada de tais elementos musicais. O autor exemplifica a lógica da partitura em braille como um discurso descritivo que tenta narrar a partitura visual enquanto referencial, a partir de regras específicas. Isso porque sua estruturação se apresenta exclusivamente em linha horizontal, não havendo a dimensão vertical como na partitura visual. Conforme Souza (2014, p. 18), os usuários deste código assemelhariam-se assim a ouvintes treinados, a que os conhecimentos musicais, a memória e a experiência seriam ferramentas decodificadoras.

Cada linha da Ordem Lógica dos Caracteres braille (OLCB) representa uma duração de tempo de forma específica (4a: semibreves, 3a mínimas, 2a semínimas e 1a colcheias). Essa

mesma sequência se replica consecutivamente para representar as durações menores que a semicolcheia (4a semicolcheias, 3a fusas, 2a semifusas e 1a quartifusas).

Distinguidas na musicografia braille das durações de tempo, as notas musicais propriamente ditas situam-se na primeira linha da OLCB, do quarto ao décimo caractere. Entretanto, quando posicionadas na hierarquia completa das durações (da semibreve até a quartifusa), as colcheias encontram-se em posição central nesse esquema, motivo pelo qual, coincidentemente, esta linha é tomada para representar as notas. Por não apresentarem os pontos 3 e 6, inferiores na cela braille, são tidas como caracteres mais simples. Souza (2014, p. 78) conclui assim que os pontos 1, 2, 4 e 5 são denominados Pontos Superiores na Cella Braille e são usados para identificar as notas, enquanto os pontos 3 e 6, identificados como pontos Inferiores na Cella braille, indicam as durações de tempo. Portanto, é importante distinguir claramente a OLCB, que é um esquema geral do sistema braille, da hierarquia de durações rítmicas, que é uma estruturação específica da musicografia braille.

2.2.3 Introdução à musicografia braille

Bonilha (2010, p. 23-58), Souza (2014, p. 78-79) e Giesteira (2019) estruturaram esquemas hierárquicos de conteúdos/tópicos da disciplina de Teoria Musical, organizando-os de acordo com as especificidades da musicografia braille. Em Bonilha (2010) a sequência proposta da apresentação dos conteúdos seria: "apreensão de notas musicais"; "assimilação de padrões rítmicos"; "assimilação dos sinais de oitava"; "representação da armadura de clave"; "leitura de acordes"; "leitura de obras/trechos polifônicos"; e "representação de sinais acessórios" (BONILHA, 2010, p. 51-58). Souza (2014, p. 78-79) propõe uma hierarquização estruturada considerando Níveis de Dificuldade de compreensão, a partir da utilização cumulativa de regras e procedimentos específicos da musicografia braille: 1: notas musicais e suas alturas; 2: valores de tempo; 3: sinais de oitava; 4: escrita de tríades, tétrades e suas inversões; 5: Vozes simultâneas e escrita com mais de duas pautas / partituras que usam "em acorde total", "em acorde parcial" e/ou pautas simultâneas.

O paralelismo entre as duas abordagens evidencia a questão sobre se é a teoria musical ou a musicografia braille a orientar a intervenção docente no ensino de música para pessoas com deficiência visual. Embora os estudos sobre a aplicação docente da musicografia braille sejam novos e ainda em pouca quantidade, a questão sobre qual público-alvo se trata pende das discussões dos autores. Ao evidenciar o estudante de música/teoria musical iniciante com deficiência visual, se expõe o tensionamento entre as hierarquias de conteúdos propostas pela

teoria musical e pela musicografia braille. Percorrer os caminhos metodológicos propostos por Bonilha (2010), Souza (2014) e Giesteira (2019) oportuniza o debate, agregando outros discursos e perspectivas.

Bonilha (2010, p. 65) é enfática ao postular a importância fundamental do aprendizado e do conhecimento sobre a Ordem Lógica dos Caracteres Braille (OLCB) para quem ingresse no aprendizado da musicografia braille. Para a autora, este parâmetro é ferramenta básica e obrigatória pois auxilia a memorização dos sinais musicais em braille. De acordo com Jiménez (2004, p. 5) citada por Giesteira (2019, p. 74), é comum estudantes terem dificuldade em interpretar os sinais musicais como tais nas etapas iniciais do aprendizado da musicografia braille. Uma das peculiaridades do sistema braille, é o aproveitamento da mesma tabela de sinais da OLCB pelas diferentes áreas de conhecimento científico. Assim, a maioria dos sinais de notas/durações é identificada como letras alfabéticas. A autora orienta a imediata dissociação racional entre letras alfabéticas e sinais musicográficos, justificando que essa associação involuntária e inadvertida atrasa a assimilação dos significados dos sinais na leitura de partituras.

O contexto encontrado em Curitiba, onde se tem realizado o Projeto Música Tátil revela, entretanto, a importância da relativização docente de tais encaminhamentos diante dos contextos educacionais. Estudantes muito musicais e interessados traziam profundas lacunas no seu aprendizado do código Braille literário, mesmo tendo concluído o ensino fundamental, no mínimo. Nesse cenário, a associação entre letras alfabéticas e sinais musicais foi um facilitador do ensino-aprendizado da musicografia Braille. Subsequentemente, os próprios estudantes, pouco a pouco, foram pondo de lado a necessidade de evocar os significados literários dos caracteres.

Analisando o Novo Manual Internacional da Musicografia Braille, Bonilha (2010, p. 66) observa que é empregado o recurso da associação letras-sinais musicográficos nas disposições sobre notas/valores, associação que não ocorre nos demais aspectos contemplados pela publicação, induzindo, segundo a autora, a inconsistências na compreensão da própria musicografia braille.

2.2.4 Aspectos Melódicos

Bonilha (2010, p. 51) aborda o parâmetro melodia em seu tópico "apreensão de notas musicais", enquanto Souza (2014, p. 78-79) o contempla no "nível de dificuldade 1". Na proposição de Souza (2014), esta etapa contempla a compreensão da representação braille das

notas musicais, e a noção das alturas das notas, representadas por esses sinais. É de consenso entre os autores que a introdução à musicografia braille se dê a partir dos caracteres da primeira linha da OLCB, o que corresponde às colcheias. Isso, segundo Bonilha (2010, apud GIESTEIRA, 2019), e Souza (2014, p. 85), se deve à simplicidade apresentada pelos caracteres desta linha, que não apresentam os pontos inferiores da cela braille (3 e 6). A orientação dos autores é que, em casos em que estudantes não estejam familiarizados com os conceitos de pulsação e duração, a representação das notas em colcheias seja desvinculada, didaticamente, de sua duração, uma vez que tais caracteres são o ponto de partida para as demais durações.

Experiências empíricas desenvolvidas no contexto do Projeto Música Tátil em Curitiba têm revelado que uma abordagem que parta da métrica é eficiente em intervenções junto a estudantes totalmente iniciantes em seus estudos musicais/musicalização. A detecção e reprodução de durações rítmicas parece de mais simples assimilação por estudantes não musicalizados do que a detecção e a reprodução de alturas. Assim, em vez da abordagem inicial a partir das notas musicais em duração de colcheias representadas pelos caracteres da 1ª linha da OLCB, seria conduzida uma abordagem focada em ritmos, explorando as diferentes durações de tempo e suas representações musicográficas. Utilizando apenas a nota dó como referência (4º caractere da 1ª linha da OLCB), diferentes durações de tempos seriam apresentadas apenas alternando-se os pontos inferiores da cela braille (3 e 6).

Entretanto, Giesteira (2019) enfatiza o emprego permanente do solfejo, como mais importante estratégia de conscientização dos significados melódicos representados graficamente. Malheiros (2017) relata fartamente o emprego de diferentes possibilidades de recursos pedagógicos complementares ao ensino da musicografia braille concomitantemente à teoria musical. Referente ao parâmetro melodia, a autora demonstra a abordagem dos intervalos da escala através de uma corda demarcada por nós, indicando tons e semitons. Aludindo ao "Abecedário Musical de Ward", Trindade (2008) elenca diversas possibilidades de exploração dos conteúdos melódicos de forma inclusiva: "[...] apresentando seus nomes; com seus correspondentes numéricos; cifras; gestos das mãos e dos dedos; e gestos das mãos e braços sobre distintas partes do corpo." (TRINDADE, 2008, p. 264).

Souza (2014, p. 85) estabelece o primeiro nível de desafio de aprendizado da musicografia braille (Nível de Dificuldade 1), o relacionamento entre os caracteres braille e seu significado melódico, a percepção dos movimentos melódicos representados por esses caracteres, até a conformação das escalas. Malheiros (2017) menciona o uso de jogos de montar tipo Lego para oferecer maior concretude para as escalas e suas características, como diferenças de tamanhos de peças para ilustrar as diferenças auditivas entre tons e semitons. Ainda nesta

etapa, Bonilha (2010, p. 190) recomenda que os estudantes tomem conhecimento dos sinais próprios da musicografia braille que representam intervalos harmônicos. Pode-se entender do dito pela autora, que no ensino de música e/ou de musicografia braille especificamente para pessoas com deficiência visual, a apresentação dos intervalos melódicos deve ser acompanhada da apresentação dos intervalos harmônicos com seus respectivos sinais. Este é um dos pontos em que se salienta mais proeminentemente a distinção de abordagens que focalizam exclusivamente o ensino da musicografia braille particular e especificamente para estudantes já músicos, e o de teoria musical permeado pela musicografia braille para iniciantes com deficiência visual. Do ponto de vista do ensino de teoria musical, o momento de apresentar os intervalos harmônicos é outro, em que pesem as características e especificidades da musicografia braille.

Malheiros (2017) contempla as especificidades também do aprendizado de teoria musical/musicografia braille pelo público com baixa visão. A autora orienta que são aplicáveis ampliações de textos literários e musicais visuais, e recursos tecnológicos como lentes de aumento, lupas eletrônicas, softwares de ampliação dentre outros, ao que a autora denomina de "recursos ópticos e não ópticos" (MALHEIROS, 2017, p. 18-34).

2.2.5 Leitura rítmica

Em Souza (2014, p. 110), o tópico ritmo é contemplado pelo "nível de Dificuldade 2", abarcando as durações de tempo, seu cálculo e representação braille; unidades de tempo e agrupamentos de tempo menores e maiores que uma unidade de tempo; os compassos simples e compostos, suas fórmulas, e transposições rítmicas entre compassos. Numa palavra, os Graus de Dificuldade 1 e 2 são sintetizados pelo autor na própria subdivisão do uso da cela braille pela musicografia braille. A parte superior da cela braille, ocupado da representação melódica, corresponde ao Grau de Dificuldade 1; a parte inferior, responsável pela marcação rítmica, corresponde ao Grau de Dificuldade 2. Bonilha (2010, p. 52) aborda o tema em seu tópico "assimilação de padrões rítmicos". É destacada a importância do desenvolvimento de habilidades de identificação e leitura dos padrões rítmicos em braille, uma vez que tal habilidade neste sistema requer a aplicação de conhecimentos teóricos como cálculo de somatório e divisão de tempo, e a aplicação dessa matemática às fórmulas de compasso.

De modo a simplificar e agilizar a leitura de partituras, a musicografia braille apresenta diversos tipos de abreviaturas específicas, como abreviaturas de partes de compassos e de compassos repetidos. Bonilha (2010, p. 52) chama a atenção para a importância desse

conteúdo ser abordado tão logo quanto possível. Na abordagem da autora as durações menores que um tempo são apresentadas nesta segunda etapa. É destacada a coincidência de sinais musicográficos entre as durações maiores que um tempo, e as menores que um tempo.

Trindade (2008, p. 264) desenvolveu um pentagrama tátil denominado "Pentagrama Portátil", um recurso inclusivo útil na exemplificação de conteúdos e atividades rítmicas e melódicas. Baseado no "Boulier Musical", o protótipo apresenta nove elásticos esticados, sendo cinco pretos e quatro brancos alternadamente, pelos quais passam missangas ou contas pretas e brancas representando as figuras musicais em tinta.

Nas experiências do Projeto Música Tátil optou-se por abordar todas as principais durações rítmicas (da semibreve à semicolcheia) na primeira etapa rítmica, deixando os conteúdos melódicos para uma segunda etapa, que introduz as percepções de altura e movimentos melódicos, e suas representações em braille. Essa estratégia, que coincide com pressupostos de Villa-lobos e outras referências da Disciplina de Teoria Musical não especializada, focaliza a manutenção de uma linha progressiva de aquisições de habilidades musicais, entendendo-se que as percepções melódicas seriam de maior complexidade que as percepções rítmicas. Já para Bonilha (2010, p. 189), a introdução das durações rítmicas a partir das colcheias oportuniza uma familiarização mais ágil com o valor relativo das figuras rítmicas. Malheiros (2017) relata que a compreensão por parte de estudantes com deficiência visual das diferentes durações rítmicas em seus jogos de subdivisões, se mostrou complexa apenas a partir da musicografia braille. Por esse motivo, a autora recorreu a recursos que tornassem esses esquemas concretamente palpáveis, visto que o código não oferece essa perspectiva. Giesteira (2019, p. 74) chama a atenção para outra peculiaridade da musicografia braille, em que não é possível separar leitura rítmica e melódica, do ponto de vista do texto musical. O autor demonstra esse fato observando que, se os marcadores rítmicos da musicografia braille forem destacados das notas (pontos 3 e 6), tal representação se esvaziará de sentido, por não portarem o significado almejado.

Giesteira (2019, p. 74) também destaca que os agrupamentos rítmicos em braille são indicados por sinais e regras específicas para esta finalidade. Souza (2014, p. 111) explica o expediente indicado pelo Novo manual Internacional da Musicografia Braille (NMIMB, 2006, p. 26 em braille, 30 em tinta), em que, grupos rítmicos menores que uma unidade de tempo, ou frações de tempo, como grupos de semicolcheias, são representados por sequências em que o primeiro sinal é o valor real, e os demais são simulados por colcheias, com a intenção de facilitar a assimilação tátil. Comparando as representações rítmicas em braille e em tinta, Aller Pérez (2001, p. 18, apud GIESTEIRA, 2019, p. 75) observa que a musicografia braille não permite as

mesmas possibilidades de agrupamentos rítmicos menores que um tempo similarmente ao que ocorre na grafia musical visual, em que hastes horizontais agrupam tais valores rítmicos, sejam eles agrupamentos regulares ou irregulares.

Em acordo com o já afirmado por Bonilha (2006, p. 26), Malheiros (2017) afirma que prefere estimular seus estudantes a estarem atentos às características métricas dos compassos, tal qual se passa com os músicos que enxergam. Detalhando como o domínio das fórmulas de compasso determina a compreensão rítmica de uma peça em braille, Bonilha (2010, p. 195) explica que se houverem muitas repetições de grupos rítmicos em uma peça, o estudo desta pode se concentrar no permanente cálculo mental da estrutura do compasso, a partir dos grupos rítmicos sob leitura. A autora recomenda aos professores de teoria musical/musicografia braille a realização de exercícios em que compassos devam ser completados por seus estudantes. A este propósito contribui o recurso didático proposto por Malheiros (2017) e detalhado em sua dissertação, em que jogos da memória de madeira foram adaptados para apresentarem sinais da musicografia braille, e assim serem utilizados em atividades concretas de estudos de compasso. Entretanto, o hábito costumeiro da leitura em braille, bem como a recorrência de sua utilização para finalidades práticas, pode desenvolver em seus usuários uma tal fluência e imersão no código musical, que os agrupamentos rítmicos são claramente percebidos e distinguidos pelo somatório da informação tátil ao cálculo métrico.

Fator determinante no processo de fluência na leitura rítmica (e em geral) em braille, é a credibilidade do código de escrita musical. Tal qual a musicografia em tinta é respeitada e estimada como legítima e fundamental ferramenta de leitura e escrita musical entre os músicos que enxergam, útil em significativa parte dos contextos musicais, ter a mesma sensação com relação à musicografia Braille motiva o seu usuário. Inversamente, ser levado a crer que a musicografia Braille é difícil, não corresponde a todos os padrões e critérios da partitura convencional, não lhe permite ler enquanto toca etc., já é, de saída, fortíssimo fator de desmotivação, e mesmo de descrédito.

2.2.6 Sinais de oitava/escala geral

Desdobramento dos conteúdos sobre melodia, o "Grau de Dificuldade 3" de Souza (2014, p. 90), que coincide com o tópico "assimilação dos sinais de oitava" de Bonilha (2010, p. 53), compreende aspecto peculiar da musicografia braille. Por sua estrutura exclusivamente horizontal, este código requer sinalizações específicas para indicar as oitavas, os Sinais de

Oitava. São esses sinais que indicarão para o músico em que oitava tocar, e mesmo especificarão intervalos, em casos específicos.

Guardadas as respectivas características e aplicações, os sinais de oitava estão para a musicografia braille, assim como as claves estão para a partitura visual. Se na partitura visual as notas só podem ser determinadas e identificadas a partir das claves, na musicografia braille, em que as notas já são dadas pelos seus sinais específicos, é a posição da nota/trecho na escala geral e a determinação dos intervalos é que necessitam de indicação. Bonilha (2010, p. 53) orienta que o ensino do uso dos sinais de oitava deve iniciar-se pelo reconhecimento propriamente dos sinais que identificam cada oitava no contexto da escala geral, e a seguir, a apresentação das regras específicas dos usos desses sinais em contextos musicais. Para Souza (2014, p. 113), o ensino dos intervalos melódicos, a partir da musicografia braille, deve sequenciar-se pelas regras específicas de uso desses sinais, impostas pelas características do código. Assim, para o autor, os primeiros intervalos a serem abordados seriam os de 2^{as} e 3^{as}, por demandarem apenas o sinal de oitava obrigatoriamente adicionado ao iniciar-se um trecho musical; passaria-se aos intervalos de 6^{as} e 7^{as}, por ser obrigatório o seu uso junto a 2^a nota do intervalo; por fim, se abordariam os intervalos de 4^{as} e 5^{as}, situação em que os sinais são aplicados apenas em intervalos ocorridos entre diferentes oitavas. Tuner De Garmo (2005, apud GIESTEIRA, 2019, p. 78) sintetiza essas regras na equação: nunca (2^{as} e 3^{as}), sempre (6^{as} ou maiores), e somente se (4^{as} e 5^{as} em oitavas diferentes). Tais aspectos se refletem em especificidades nos procedimentos de leitura de uma partitura em braille. Para Bonilha (2010, p. 192), trechos melódicos formados por intervalos de 2^{as} e 3^{as} na mesma oitava ou em oitavas diferentes são considerados simples, por não requererem sinais de oitavas. Já trechos que apresentam multiplicidade de intervalos são considerados complexos, pois demandam o processamento e a aplicação das diferentes regras de usos dos sinais referentes a cada intervalo. Assim, a autora recomenda que músicos usuários da musicografia braille sempre revisem detalhadamente suas partituras, de modo a certificar-se sobre a assertividade da compreensão dos intervalos melódicos.

Entretanto, há uma discrepância crítica entre as escalas gerais da teoria musical não especializada, e a representada na musicografia braille, a diferença de numeração das oitavas entre ambos os sistemas. Na musicografia braille as oitavas são numeradas tendo como referência as oitavas do piano, de modo que sua numeração está sempre um número a frente da teoria musical. Por esse motivo, Trindade (2008) ressalta que em suas atividades vocais e instrumentais, era sempre necessário deixar claro que o dó central para os estudantes que enxergam era o dó 3, e para os que utilizam a musicografia braille é o dó 4. Esta opção didático-

metodológica apresenta dois aspectos contraditórios a explorar. Por um lado, representa a importância da mediação do professor como principal agente da inclusão, sobre os recursos e metodologias distintas concernentes aos diferentes públicos abarcados pela sala de aula. De outra feita, agora abordando os contrastes entre as musicografias visual e braille, evidencia as distinções entre as representações de oitavas. Esse é um tema que merece debates. Deve-se seguir o Novo Manual Internacional da Musicografia Braille nesse tocante? Ou, deve-se adotar a escala geral e a numeração preconizada pela teoria da música convencionalmente reconhecida fora do universo especializado, onde todos os músicos, com deficiência visual ou não, esperam-se, se encontrarão e atuarão?

As proposições metodológicas dos autores põem em evidência numa proposta programática/curricular de ensino de teoria musical/musicografia braille, um elemento específico do código. Os sinais de oitava e suas regras, desse modo, moldam o fluxo de conteúdos do curso, e subsequentemente toda uma estratégia didática. Em favor da adequação inclusiva entre a disciplina de teoria musical e a musicografia braille, tais encaminhamentos subvertem as ordens progressivas dos intervalos melódicos. Ao pôr em foco estudantes iniciantes, aos quais o aprendizado e a assimilação dos conteúdos e conceitos dessa disciplina e da musicografia braille caminham *pari passu* ou mesmo a reboque de sua simultânea musicalização, uma escolha de percursos didáticos há que ser feita: primeiro a musicografia braille, ou primeiro a musicalidade. Compartilhando o objetivo comum do sucesso musical, ambos os percursos requerem estudos mais aprofundados e abrangentes. A opção metodológica por enfatizar o desenvolvimento da musicalidade pode, de fato, embaraçar-se com as regras da musicografia braille, como revelam as experiências no âmbito do Projeto Música Tátil em Curitiba. A abordagem dos intervalos melódicos em suas ordens ascendente e descendente, privilegiando-se a percepção musical, apresenta, como possível revés, a necessidade de repetidas exposições e estratégias diversificadas quanto às regras dos usos dos sinais de oitava. O estudante precisa ter gradativa clareza perceptiva e reprodutiva quanto aos intervalos melódicos, para que então possa ir conhecendo as regras desses sinais, que vão orientar e determinar a representação dos intervalos em braille. A apresentação da Escala Geral é um fator decisivo para a posterior compreensão das regras desses sinais. Auxilia a que o estudante possa ter a concretude do que os sinais expressam, as oitavas, especialmente suas fronteiras. Malheiros (2017) propõe a exploração tátil do teclado de um piano ou similar para facilitar tais compreensões, principalmente para estudantes que tocam instrumentos melódicos e cantores. A autora ainda menciona jogos didáticos como preparação para atividades diretamente de escrita braille. Giesteira (2019, p. 80) sugere a utilização de softwares de edição musical em

atividades de fixação desses conteúdos pois permitem verificar, reciprocamente, os efeitos sonoros representados pela grafia musical.

2.2.7 Armadura de clave

O assunto é abordado pelo tópico "Representação da Armadura de Clave" de Bonilha (2010, p. 54). Os "níveis de dificuldade" de Souza (2014, p. 80) não as situam explicitamente. Bonilha (2006, p. 26) explica que na musicografia braille, os sinais de alteração apresentados na armadura de clave não indicam objetivamente quais são as notas afetadas por essas alterações. Pelas próprias e específicas características deste código, em que as notas já são identificadas por sinais específicos, a armadura de clave é apresentada de modo a indicar a quantidade de alterações presentes na tonalidade. Desse modo, são necessários os conhecimentos sobre as formações das diferentes escalas, funções das diferentes alterações, e um sólido domínio das relações estruturais dessas escalas através do ciclo das quintas em ambos os sentidos (ascendente: fá, dó, sol, ré, lá, mi, si, sobe um tom; descendente: si, mi, lá, ré, sol, dó, fá, desce um nível). Bonilha (2010, p. 54) chama a atenção para a posição dos acidentes na OLSB, sequenciados respectivamente como os 1º, 2º e 3º sinais da sua 4ª linha.

2.2.8 Acordes

O tema é discutido por Souza (2014, p. 95/117) em seu "Grau de Dificuldade 4). O autor explica que na musicografia braille, sinais de intervalos diatônicos harmônicos específicos são inseridos após uma dada nota de base do acorde. Essa estruturação (nota de base + sinais de intervalos harmônicos) induz por si só ao entendimento de que se trata de uma estrutura sonora simultânea. Tal percepção é ainda reforçada pelo fato de que os sinais de intervalos harmônicos exercem efeito sobre a nota de base seguindo sua duração, e podem ser precedidos por sinais de alteração, dinâmica, sinais de oitava, ligaduras e dedilhado individualmente. Para o autor, os conhecimentos e habilidades a desenvolver nesta etapa são a representação dos sinais de intervalos harmônicos em braille, e sua aplicação na formação de tríades e tétrades nos estados fundamentais e invertidos.

Em seus tópicos "Representação de Acordes" e "Leitura de Acordes", Bonilha (2010, p. 55 e 192) recomenda que o ensino dos intervalos harmônicos na musicografia braille inicie-se pelos sinais de terças e quintas, que estruturam tríades maiores e menores em estado fundamental; passa-se aos sinais de quartas e sextas, que realizam as inversões das tríades em

estado fundamental; o sinal de oitava harmônica, utilizado para dobrar notas dos acordes; só então é que abordam-se os intervalos de segunda e sétima. A autora, entretanto, ressalta que tal percurso não é uma regra rígida, mas intenciona facilitar a memorização dos sinais e sua aplicação na formação dos acordes em braille.

Bonilha (2010) e Souza (2014, p. 97) chamam a atenção para a peculiaridade da escrita harmônica em braille, que acordes em registros graves e médios (abaixo da 5ª oitava em braille (4ª oitava em tinta) são construídos com as sucessões de intervalos do grave para o agudo como na escrita de acordes da partitura visual. Porém, acordes escritos em regiões agudas acima da 5ª oitava em braille (4ª oitava em tinta) são escritos em braille em sucessões de intervalos do agudo para o grave. Segundo o Novo Manual Internacional da Musicografia Braille (2006), vozes, instrumentos agudos, mãos direitas de piano, órgão, harpa, etc., "escreve-se a nota mais aguda, representando-se as restantes mediante intervalos descendentes relativos à nota escrita." (MUSICAL NOTATION FOR THE BLIND, BRITISH AND FOREIGN BLIND ASSOC., LONDRES, 1888, apud NMIMB; 2006, p. 32 em braille e 36 em tinta) A lógica da escrita de acordes em braille no agudo de forma invertida justifica-se pela necessidade de que as linhas melódicas sejam evidenciadas, sendo por isso representadas por sinais de nota, e não por sinais de intervalos. Assim, se os acordes nas regiões agudas fossem representados em braille do grave para o agudo, conforme a partitura visual, seria difícil identificar o trecho melódico a evidenciar numa peça, por este estar representado por sinais de intervalos harmônicos.

Souza (2014, p. 120) argumenta que, na prática, os procedimentos de decodificação das estruturas dos acordes seguindo o percurso dos olhos da pessoa que enxerga é similar aos expedientes utilizados pelo rastreamento do dedo sobre a estruturação dos acordes em braille, contemplada por seu grau 4 de dificuldade. Para Sloboda (2010, p. 92, apud SOUZA, 2014, p. 120), na música homofônica, as estruturas de interesse são acordes. Diferentemente da crença comum, o autor afirma que, na verdade, os olhos investigam um acorde por vez, em um sistema por vez, em vez da leitura panorâmica e simultânea comumente propagada em contraste às características perceptivas do tato e a estruturação horizontal da musicografia braille. Bonilha (2010, p. 29) afirma que a prática e a subsequente familiaridade com os sinais de intervalos harmônicos, com os diferentes acordes construídos a partir destes e os contextos harmônicos conformados, vão progressivamente fixando na mente do músico padrões táteis de acordes, automatizando o cálculo dos intervalos e a identificação dos acordes.

Numa proposta de curso básico ou intermediário de teoria musical, os acordes e sua forma de representação em braille posicionar-se-iam no final desses cursos. O acúmulo de conteúdos e suas respectivas habilidades para o contato com tais assuntos é bastante

significativo, indistintamente se se trata de público com ou sem deficiência visual, se o contexto é inclusivo ou especializado. Nesse sentido, Giesteira (2019, p. 82) orienta quanto aos conhecimentos prévios que estudantes com deficiência visual devem já dispor para o estudo de intervalos harmônicos e acordes em contextos inclusivos: "a) saber interpretar os sinais de oitavas; b) ter facilidade em contar os intervalos de forma ascendente e descendente; c) saber interpretar os respectivos sinais de intervalos" (GIESTEIRA, 2019, p. 82, tradução nossa). Souza (2014, p. 115) chama a atenção para a abordagem metodológica adotada nas pesquisas conduzidas por Bonilha (2010, p. 85) de separar o ensino-aprendizado dos sinais de intervalos simultâneos/harmônicos em braille, do ensino-aprendizado dos fundamentos das formações de acordes básicos, por envolver conhecimentos sobre intervalos cromáticos, o que não estaria contemplado pelos sinais de intervalos harmônicos da musicografia braille"... O autor relata que este percurso metodológico desdobrou-se em dificuldades em suas experiências docentes, ao não resultar em acúmulo quando da apresentação da formação de acordes em braille. Diante desse fato, Souza (2014, p. 116) orienta que os planejamentos contemplem a maior diversidade de conteúdos relacionados, a fim de que o estudante adquira um entendimento integral e conjuntural da temática, evitando-se a necessidade de aprendizados complementares.

2.2.9 Música polifônica

O tema da representação e interpretação de estruturas polifônicas/contrapontísticas a partir da musicografia braille se estende para muito além dos propósitos de cursos básicos e intermediários de Teoria Musical, abarcando disciplinas como harmonia, contrapontos modal e tonal, análise etc. Mas é nas etapas aqui discutidas que se constrói a familiaridade com tais estruturas, como exercícios/peças polirrítmicas e mesmo obras corais menos complexas contrapontisticamente.

Segundo Souza (2014, p. 99) neste nível de conhecimento da musicografia braille, o músico é capaz de ler duas vozes, tendo a compreensão simultânea de sua execução. Entretanto, pelo fato de a partitura braille estruturar-se exclusivamente no sentido horizontal, não há a organização vertical por tempos dos elementos de um mesmo compasso. Bonilha (2010, p. 32-57) explica que este pode ser o maior desafio para leitores desta grafia musical, já que duas ou mais vozes são representadas em ciclos horizontais sucessivos, e não verticalmente simultâneos. Relatando escassez teórica nessa temática, Souza (2014, p. 99) explica que a representação braille de estruturas polifônicas tem como característica o aparecimento de uma mesma unidade de tempo em locais distintos da partitura. Porém, como afirma este autor

baseando-se em Sloboda (2010, p.92), a investigação visual de trechos polifônicos se assemelha ao processo realizado pelos dedos na partitura em braille. Em pesquisa realizada com músicos que enxergam, fluentes em leitura a primeira vista, foi verificado que a leitura de trechos polifônicos foi realizada horizontalmente, parte por parte, e não em blocos verticais, como se acredita comumente, já que, segundo o autor citado, são os trechos melódicos os elementos de fato significativos nesta modalidade textural.

Bonilha (2010, p. 32) destaca que tal qual nas estruturas homofônicas, a disposição das vozes em braille sucede-se da grave para a aguda quando abaixo da 5ª oitava em braille (4ª oitava em tinta); e da aguda para a grave nas regiões acima da 5ª oitava em braille (4ª oitava em tinta). A autora explica que a sincronização contrapontística é estabelecida a partir da conjugação das estruturas rítmicas entre as vozes. É para tanto que se utilizam sinais contrapontísticos específicos, que se aplicam conforme determinados contextos polifônicos. Conforme o NMIMB (2006, p. 38-42 em braille, 40-44 em tinta), quando em um ou mais compassos inteiros houver polifonia entre duas ou mais vozes, utiliza-se o sinal "Em Acorde Total", inserido entre a primeira e a segunda vozes, e assim por diante. Já quando apenas uma parte do compasso apresentar estruturação polifônica, é utilizado o sinal "Em Acorde Parcial". A fração do compasso em que ocorre essa divisão de vozes é demarcada pelo "sinal de Separação" (NMIMB, 2006, p. 38 em braille e 39 em tinta-41 em braille e 40 em tinta). Sendo esses os principais indicadores polifônicos na partitura braille, em ambos os casos o sinal é introduzido antes da segunda ou mais vozes, anunciando que haverá aí diversidade rítmica. Os sinais Em Acorde também podem ocorrer juntos em um mesmo compasso, quando as estruturações polifônicas entre as vozes assim determinarem. Bonilha (2010, p. 34) recomenda o ensino de texturas polifônicas primeiramente em contextos em que se utilize o em acorde total, para então se introduzir o em acorde parcial e o sinal de separação.

Segundo Giesteira (2019, p. 86), a leitura de trechos polifônicos em braille requer que o leitor faça a recomposição das diferentes vozes mentalmente. Souza (2014, p. 100) e Giesteira (2019, p. 86) concordam que o processamento das sincronias rítmicas entre as diferentes vozes deve ocorrer na mente do leitor. Para Giesteira (2019, p. 86) a leitura de trechos em que há a ocorrência do sinal de Em Acorde parcial pode ser mais difícil do que nos trechos com Em Acorde Total, pois, segundo o autor, só são representadas as notas em contexto ritmicamente polifônico, não sendo representadas pausas anteriores ou posteriores.

Em pesquisa que envolveu especialistas em musicografia braille em âmbito internacional, Giesteira (2019) elenca contribuições didáticas ao ensino da leitura polifônica em braille. Uma proposta é a alternância da leitura das vozes de um trecho, entre o estudante e

o professor. No caso de não haver o acompanhamento de um professor, pode-se tocar uma parte, e cantar a outra alternadamente. Outra estratégia sugerida é o desmembramento em braille das vozes de um mesmo pentagrama, embora, segundo o autor, seja muito difícil a coincidência vertical entre as notas entre os pentagramas.

No entanto, Suárez (2012, apud GIESTEIRA, 2019, p. 87) menciona um recurso fundamental para a leitura contrapontística em braille, útil, entretanto somente para leitores experientes do sistema braille, a leitura simultânea com as duas mãos. Essa técnica é procedimento básico ensinado em cursos de alfabetização em Braille, embora a grande maioria dos leitores cegos ou com baixa visão acaba desenvolvendo maior fluidez de leitura com apenas uma das mãos. Em que pesem as defasagens em muitos desses cursos, ou, as dificuldades enfrentadas por muitos nessa assimilação, este é um procedimento que deve ser introduzido e/ou reforçado nos cursos tão logo quanto possível. Há que se realizar um trabalho prolongado, desde o muito fácil até ao complexo, para que esta sincronia de leitura com as duas mãos se alcance, algo que, sem prática, é difícil. Bonilha (2010, p. 100) e Souza (2014, p. 121) abordam a leitura a duas vozes na musicografia braille como uma capacidade de percepção bidimensional com relação à partitura, referindo-se à uma habilidade de imaginar as duas vozes soando juntas. A habilidade de ler simultaneamente com as duas mãos pode eliminar, se não minimizar, a necessidade de todo esse esforço mental, uma vez que as duas partes podem de fato estar sob os dedos. É fato, entretanto, que o leitor cego ou com baixa visão necessitará ter consistente domínio de solfejo e dos cálculos das durações de tempo proporcionalmente em cada mão, e dessas proporções em relação ao compasso em questão. Como as duas mãos estão aplicadas na leitura polifônica, o solfejo é a habilidade fundamental que permitirá assimilar o que é lido, independentemente de instrumentos.

É o professor que deve estar atento a tais especificidades, e organizar seus planejamentos de modo a contemplar o desenvolvimento de tais habilidades. Os estudantes devem sentir avidez por desenvolver suas capacidades de leitura com as duas mãos simultaneamente. Os conteúdos e suas respectivas atividades devem ser conduzidos de modo a parecer um grande jogo descontraído e divertido, uma performance interessante, estimulante e desafiadora. O fato de serem raríssimos os usuários de musicografia Braille atualmente a alcançarem tal domínio do código, talvez seja o responsável por uma aura de aparente excessiva complexidade demasiada da polifonia em Braille. Se o professor não estiver seguro do conteúdo, dos materiais apresentados e dos paços a orientar, os estudantes imediatamente perceberão, e terão uma relação de temeridade, de dificuldade, de inatingibilidade com a leitura e a produção de polifonias em Braille. Mas se o professor demonstra e revela destreza, segurança, consistência

e intimidade com o conteúdo, os estudantes realmente interessados serão contagiados com o entusiasmo do professor, e tratarão o conteúdo como algo de fato deleitoso.

2.2.10 Outros sinais

Souza (2014, p. 126) estabelece uma categoria complementar aos seus níveis de dificuldade que contempla tópicos não discutidos em primeiro plano, em que figuram "nuances, ligaduras, dedilhados, dinâmica e ornamentação." Em proposição semelhante, Bonilha (2010, p. 193) recomenda, para fins didáticos, que as categorias de sinais acessórios sejam introduzidas individualmente, "notas com dedilhado, ou notas com ligaduras, ou notas com dinâmica", para então, na proporção do desenvolvimento da fluência do estudante, essas categorias serem apresentadas conjuntamente nos respectivos contextos de aplicação. A autora indica que os sinais acessórios sejam introduzidos pouco a pouco nos materiais didáticos ao longo do transcurso do desenvolvimento musical/teórico, de acordo com o desenvolvimento da fluência da leitura. Fator a observar destacado, é a capacidade do estudante em realizar uma leitura seletiva da peça, que significa a habilidade de filtrar os sinais/elementos da partitura a serem observados e absorvidos, de acordo com a etapa do processo de assimilação da peça em que se esteja. Numa etapa de primeiro contato e primeira leitura da peça, é importante que o leitor tenha a habilidade de focalizar um aspecto principal em seu exame, como linha melódica, estruturação harmônica, ou complexidade de dedilhados. Assim, a depender do aspecto escolhido para observar nesta primeira leitura, sinais que abordam outros aspectos são ignorados neste momento.

Embora enquadradas pelos autores em classificações complementares, os sinais de ligaduras merecem ser abordados com especial atenção. Segundo o NMIMB (2006, p. 48 em tinta e em braille), em braille, as ligaduras se subdividem em Ligaduras de expressão (abrangendo 14 aplicações (p. 49 e 61 em braille, 49 e 59 em tinta)), e Ligaduras de Prolongamento (abrangendo seis aplicações (57 e 61 em braille, 55 e 59 em tinta)). Como explicado pelo NMIMB (2006, p. 48 em tinta e em braille) há apenas uma representação de ligaduras na grafia musical convencional, aplicável para todos os contextos mencionados. Mas na partitura em braille, não. Quando se abordam ou se aprofundam os conteúdos do tópico ritmo, tem que ter lugar algumas das ligaduras de prolongamento em braille. Quando já há leitura e solfejo rítmico/melódico em braille, há que se encontrar momento para introduzir pelo menos as duas primeiras ligaduras de expressão, que cumprem a função expressiva do legato. Num contexto de curso básico ou intermediário de Teoria Musical, talvez não caibam, de fato,

a maioria das ligaduras de expressão, ficando estas por conta dos estudos individuais do músico em contextos performáticos.

2.2.11 Pressupostos para uma boa leitura musical em braille

Bonilha (2006, p. 28) chama a atenção que os critérios de "boa leitura" na musicografia braille se distinguem dos critérios de "boa leitura" na partitura visual. Citando Boyer (1997), a autora destaca que a leitura musical em braille (assim como qualquer leitura neste sistema) opera-se através e nas condições próprias e específicas do sentido tátil. Sendo a polpa dos dedos indicadores das mãos (alternados e/ou simultâneos) os órgãos responsáveis pela leitura em braille, às dimensões deste órgão corresponde o campo aproximado de detecção, estabelecendo-se, preferencialmente, um percurso de leitura horizontal e linear, um caráter por vez. São, desse modo, as características detectivas e decodificativas do tato, que determinam as características, estrutura e normas da musicografia Braille, e não o contrário.

Boyer (1997, apud BONILHA, 2006, p. 29) afirma que a habilidade de identificar um caráter braille como um sinal musical é um indicativo de fluência na leitura musical em braille. Isso se deve ao fato de a Ordem Lógica dos Caracteres Braille (OLCB) ser compartilhada por diferentes modalidades gráficas e códigos de representação. Assim, uma "boa leitura" musical em braille tem como característica a habilidade do leitor em filtrar os elementos da partitura a serem apreendidos, como por exemplo, a identificação de características melódicas, estilo harmônico, digitação ou nuances expressivas.

Para Souza (2014), enquanto ferramenta fundamental da assimilação de uma partitura, solfejar em braille envolve a conjugação das habilidades de "escrita em paralelo à leitura; a ordem dos sinais musicais em braille; o reconhecimento de padrões rítmicos e a conciliação do código com a teoria musical." (SOUZA, 2014, p. 75) É o solfejo, silencioso ou em voz alta, que de fato permite ao músico usuário da musicografia braille decodificar e conhecer a peça em estudo, independentemente do instrumento. A capacidade de abstração de elementos permite selecionar os aspectos a serem examinados, facilitando a próxima etapa da assimilação, a memorização. Tendo pelo menos uma das mãos ocupadas com a leitura, se não as duas, a voz, mas principalmente a mente, são os principais instrumentos a desenvolver através da prática do solfejo.

Outra característica diferencial da "boa leitura" musical em braille evidenciada por Bonilha (2006, p. 29), são as habilidades de abstração e memorização. Como pianista, a autora descreve o procedimento para este instrumento, que é a memorização e a execução de um dado

trecho, uma mão por vez. Após fixada a assimilação do trecho por cada mão, então passa-se à conjugação das duas mãos ao piano. Em instrumentos melódicos o processo de assimilação é mais simples por ser uma única voz. Em nível básico, o processo pode se dar por meio do solfejo. Mas a conclusão do processo de assimilação da partitura só ocorre na aplicação da peça ao instrumento, em que se desenvolvem processos de memorização mecânica. Para Boyer (1997, apud BONILHA, 2006, p. 29) a identificação do caráter braille como sinal musical e estratégias de retenção do trecho lido na memória são os procedimentos básicos da assimilação da partitura. A memorização e suas estratégias necessitam, portanto, serem trabalhadas desde os inícios, e de forma significativa. Bonilha (2010, p. 189) diz que exercícios de solfejos em braille que apresentem estrutura lógica favorecem o desenvolvimento da habilidade de memorização na musicografia braille. Contudo, trata-se de uma habilidade com características individuais. Embora de fato essa habilidade seja uma necessidade intrínseca da utilização deste código musical em seus níveis mais avançados, cada pessoa apresentará uma característica e um perfil de memorização, não havendo regra ou padrão.

Discutindo os critérios de "boa leitura" musical, Bonilha (2006) traça um paralelo com um dos principais critérios de "Boa leitura" musical na partitura convencional, a habilidade da Leitura a Primeira Vista. A inviabilidade de ler adiante do que se solfeja, e a impossibilidade de se tocar enquanto se lê são fatores levantados pela autora para afirmar que a Leitura a Primeira Vista não pode ser considerado como um dos critérios de "boa leitura" musical em braille. Em ambas as grafias musicais, é a prática da leitura e múltiplas convivências musicais entorno da partitura, que constroem as habilidades de leitura, no que se inclui a leitura a primeira vista. Atualmente, o maior fator de impedimento a uma "boa leitura" musical em braille, é a escassíssima disponibilidade de obras impressas. Mesmo assim, pelo todo já dito, é necessário ressaltar as diferenças estruturais entre a leitura à primeira vista na grafia musical convencional, e a leitura a primeira vista na partitura em braille. Havendo suficiente oferta de materiais de leitura em braille e todo um ambiente musical estimuladamente favorável, é possível sim abordagens, e mesmo avaliações de leitura à primeira vista em braille. Professores cegos de música do Instituto Benjamin Constant (RJ) relatam ter havido naquela instituição torneios de leitura à primeira vista de peças em braille. Segundo os relatos, os candidatos executavam ao piano peças apresentadas por uma banca, fazendo leitura e execução simultâneas, com mãos alternadas (enquanto a mão direita lia, a mão esquerda tocava etc.)

2.2.12 Critérios de avaliação da leitura musical em braille

Para os mais diversos fins de pesquisa ou avaliações, a leitura musical em braille (bem como em todo o sistema braille) apresenta características e critérios próprios. Produto genuíno da cognição particular das pessoas cegas e com baixa visão, essas características e critérios distinguem-se dos análogos visuais. Assim, é imprescindível o consistente conhecimento quanto a tais especificidades ao se pretender pesquisar, avaliar, mensurar, comparar etc., envolvendo a leitura musical braille. Indistintamente ao contexto e propósito a que se aplique, dois grupos de fatores operam sobre e entorno desse processo de forma articulada, interdependente e recíproca. Os "Fatores Objetivos" são aqueles que se podem observar e mensurar quantitativa e qualitativamente no transcurso concreto embora temporal do processo da leitura musical por uma pessoa cega ou com baixa visão. Já os "Fatores Subjetivos" são aqueles que se manifestam e se podem verificar no transcurso deste mesmo processo, mas advêm de fatores de diversas ordens, instalados muito antes e além do evento da leitura em questão.

O que aqui se define como Fatores Objetivos, são os aspectos concretos do processo de leitura musical em braille. O primeiro deles é a habilidade de interpretar um caractere braille como, por exemplo, uma letra (alfabética/literária) ou um sinal musical, como foi discutido nos itens 2.2.2, 2.2.3 e 2.2.11 deste tópico. Considera-se possível abordagens metodológicas que tornem simultâneos a alfabetização em braille e o aprendizado da musicografia braille. Porém, aqui, faz-se a opção por considerar a leitura consistente no código braille literário como pré-requisito fundamental à leitura musical neste sistema. Para Bonilha (2006, p. 30), dois critérios básicos de eficiência/desempenho de leitura e interpretação de partituras em braille são relevantes, o domínio das diferentes regras próprias deste código, e a aplicação sistemática desses conhecimentos concretamente à leitura musical. Isso fica evidente para um leitor suficientemente experiente já desde as primeiras informações de uma partitura: título e subtítulo (braille literário), indicações de andamento e metrônomo (braille literário e matemático), clave, armadura de clave e compasso (musicografia braille), etc. Logo, a antessala de uma avaliação de leitura musical em braille pode ser a leitura do código braille literário, seguida de distinções entre o código braille literário e a musicografia braille, clara e devidamente apresentados e contextualizados. Seguem-se então os aspectos específicos da musicografia braille, e seus níveis de complexidade de leitura. Numa perspectiva que busca evidenciar hierarquicamente os aspectos particulares do código, Bonilha (2010) propõe: "apreensão de notas musicais"; "assimilação de padrões rítmicos"; "assimilação dos sinais de oitava"; "representação da armadura de clave"; "leitura de acordes"; "leitura de obras/trechos polifônicos"; e paralelamente aos anteriores "representação de sinais acessórios" (BONILHA, 2010, p. 51-58). Souza (2014,

p. 78-79) por sua vez propõe: "1: notas musicais e suas alturas; 2: valores de tempo; 3: sinais de oitava; 4: escrita de tríades, tétrades e suas inversões; 5: Vozes simultâneas e escrita com mais de duas pautas / partituras que usam "em acorde total", "em acorde parcial" e/ou pautas simultâneas." Há, entretanto, divergências metodológicas com relação a tais proposições, emergidas a partir da experiência do Projeto Música Tátil, como que a unidade Leitura Rítmica precederia a unidade Notas Musicais, bem como que a ordem de apresentação dos sinais de oitava seguiria a ordem ascendente dos intervalos melódicos. Apesar das diferenças metodológicas e da quantidade de aspectos/conteúdos, ambas apresentam sequências muito próximas, que permitem vislumbrar os aspectos/conteúdos de teoria musical/musicografia braille desde os considerados mais simples até aos mais complexos, permitindo o estabelecimento de categorizações e critérios objetivos de níveis de leitura.

Os aqui definidos como Fatores Subjetivos são todos os fatores de ordem social, econômica, cultural, política, individuais, científicos e outros que se possa vislumbrar, que determinam e influenciam o evento concreto da leitura musical em braille. De pronto, os primeiros a considerar são as condições objetivas de aprendizado e convivência com o sistema braille e seus códigos, como o literário e o musicográfico. São flagrantes e inegáveis as condições atuais de precariedade e insipiência respectivamente. Soma-se a estes, o status social geral do sistema braille no século XXI, de descrença, deslegitimação, secundarização e subalternização, totalmente ausente e desconhecido do cotidiano social. Nessas condições, sim, é perfeitamente compreensível (embora lamentável), que músicos cegos ou com baixa visão candidatem-se ou frequentem cursos técnicos ou superiores em música, sem se quer conhecer a musicografia braille, e mesmo o código braille literário. Já em situações em que haja uma pessoa cega ou com baixa visão leitora do sistema braille em oportunidade e/ou condições de ter sua leitura musical submetida a avaliação, levam-se em conta tais fatores subjetivos, que contextualizam os Fatores Objetivos e seus critérios. Em padrões atuais de leitura braille em nível mediano, o comum é a leitura com mãos individuais. Numa avaliação para fins de pré-requisitos que se examine a leitura do código literário, ou deste combinado com a musicografia braille, os tempos de leitura e as condições de processamento devem ser flexibilizados e relativizados. No cenário atual, pode-se considerar como normal uma leitura de braille literário a uma mão, num ritmo de uma palavra a cada 10 ou 15 segundos. A leitura em braille com mãos alternadas ou simultâneas, atualmente (2020), é considerado uma leitura de alto nível ou avançada. Num texto literário com, por exemplo, 50 palavras, erros de leitura em 20 palavras pode-se considerar normal. Quando se trata de identificação entre códigos distintos, ou de solfejo, esses valores se alargam. Assim, por exemplo, um pequeno trecho melódico com oito

compassos com o mínimo possível de sinais acessórios, pode ser lido a primeira vista, em condições normais, numa pulsação de 50 BPM, podendo ocorrer erros ou retomadas. Porém, o estágio da produção científica sobre os usos da leitura musical em braille se constitui como outro fator subjetivo a influir sobre a aferição das competências de leitura neste código. Os estudos sobre a educação musical de pessoas com deficiência visual, seja em contextos inclusivos ou especializados, apenas estão em seus inícios. O que se sabe sobre os processos de ensino-aprendizado de musicografia braille hoje no Brasil, se apoia em no máximo duas dezenas de trabalhos. O que se sabe hoje especificamente sobre as diversas características, fatores e condicionantes da leitura musical em braille, se apoia em relatos generalistas de experiências (como no caso presente). Poucos são, de fato, os parâmetros cientificamente comprovados em que se possa orientar.

A reflexão, o estudo e a discussão a respeito de cada um dos fatores subjetivos que incidem sobre os fatores objetivos envolvidos nos contextos discutidos, é tarefa que deve anteceder tal incursão, seja para que propósito for. Esses fatores devem ser identificados e analisados de modo a haver clareza quanto aos seus caracteres, em cada caso individualmente. A falta de expertise mesmo entre especialistas, consequência, é claro, da situação de ainda escassez de referências teóricas, tem induzido ou permitido que os fatores subjetivos sejam confundidos ou mesmo atribuídos equivocadamente às características intrínsecas das deficiências, as visuais aqui em particular. Não raro se encontra em trabalhos recentes, associações entre, por exemplo, lentidão e/ou dificuldades nas leituras dos códigos literário e musicográfico do sistema braille por parte de pessoas cegas ou com baixa visão, com o fato da deficiência visual. Todos os fatores subjetivos discutidos, além de tantos outros que se poderiam vir a apresentar, inadvertidamente, são assim apagados ou mantidos no obscurantismo, e todo o peso é assim transferido, integral e metafisicamente, para a condição da deficiência visual. Também são recorrentes comparações cognitivas com determinadas possibilidades nas condições da visualidade, e o estabelecimento de referenciais didático/metodológicos igualmente advindos dessas condições. O fato de ainda haver pouca disponibilidade de referencial teórico na área não pode mais justificar tais recorrências, mas oportunizar e motivar pesquisas. Já é sem tempo de se entender que os processos perceptuais e de decodificação do tato se diferem qualitativamente dos visuais, logo seus ritmos de análise e decodificação são qualitativamente distintos.

3 A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL: UM SURVEY SOBRE AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZADO DE PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO

Ao se propor uma disciplina de Teoria Musical inclusiva, assume caráter de pressuposto, o horizontal e multilateral acolhimento e legitimação das múltiplas diversidades humanas, através da compreensão técnica das particularidades dos diferentes grupos envolvidos. Nesse sentido, a presente incursão em campo teve como objetivo identificar e analisar aspectos específicos apresentados por pessoas com deficiência visual (cegos e com baixa visão), em seus processos de ensino-aprendizado dos conteúdos da disciplina de Teoria Musical em seus níveis e/ou modalidades básicos e intermediários. Dois *surveys* digitais foram desenvolvidos e aplicados através de mensageiros instantâneos na internet a músicos com deficiência visual e a professores dessa disciplina que lecionem para o referido grupo. Em cada um, duas instâncias subsequentes articulam propósitos investigativos inter-complementares sobre ambos os subgrupos de respondentes, seus perfis sócio-profissionais, e propriamente a disciplina de teoria musical. A aplicação dessa metodologia pretendeu capturar a partir do mundo real, um recorte temporal das características e percepções dos respondentes sobre o contexto investigado. Ao mesmo tempo, os *surveys* buscaram acessar e mobilizar as experiências e suas subsequentes reflexões de aprendizado junto aos músicos, e de ensino para este público junto aos professores. Intenciona-se a partir dos dados levantados, compor-se um plano perspectivo fundindo as experiências do passado e as percepções presentes de ambos os subgrupos quanto ao aprendizado de Teoria Musical por pessoas com deficiência visual, que evidencie as particularidades percebidas com base nos pontos de vista de ambos os subgrupos. Importa reforçar, que todos os fatos e processos relatados neste capítulo buscam colocar em evidência as formas de perceber e vivenciar de pessoas com deficiência visual através de seu autor, assim como em todo este trabalho.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO E PROCEDIMENTOS DE RECRUTAMENTO

3.1.1 Caracterização do Público-alvo

No intuito de se atingir os objetivos estabelecidos, um critério de seleção de respondentes foi determinado: níveis relevantes de vivência e reflexão sobre essas experiências.

Assim, os perfis buscados corresponderam, respectivamente, aos de músicos com deficiência visual que utilizem a musicografia braille em qualquer nível em suas práticas musicais, e o de professores de teoria musical, com ou sem deficiência visual, que atuem junto a este público. A determinação da expertise como critério apriorístico de seleção dos respondentes nesta pesquisa corresponde à técnica de amostragem não probabilística por julgamento ou intencional conforme Oliveira (2001, p. 5-6). Casey (1992, apud KRÜGER; FRITSCH; VICCARI, 2001, p. 6) relatam o emprego da “técnica de amostragem por objetivo”, que, semelhante aos propósitos desta incursão, selecionou para seu *survey* respondentes com conhecimentos específicos sobre teoria musical dentre outros. Entretanto, Oliveira (2001, p. 9) adverte como desvantagens desta técnica de amostragem, a inviabilidade de se estabelecer relativizações para toda a população em geral a partir dos dados levantados, e o risco de se criar um cenário investigativo que se distancie do da população real em geral. Cabe enfatizar, que os resultados desta pesquisa não pretendem de fato estabelecer inferências e/ou representar todo o conjunto da população, mas apenas o universo conectado pelas referidas características (SELLTIZ, 1975, p. 605, apud OLIVEIRA, 2001, p. 13). Entretanto, desde sua concepção até suas análises finais, alguns fatores/critérios particulares de cada perfil influem ainda sobre todas as etapas e processos dessa incursão, com especiais significados.

Para os propósitos desta incursão em campo, o Músico com deficiência visual é entendido como um possuidor tanto de uma bagagem teórica quanto de uma vivência prática mais suficientemente consistentes com os conteúdos da disciplina de Teoria Musical, tendo assim uma maior maturidade em ambos os domínios, do que, por exemplo, um estudante. O que distingue este perfil relaciona-se com o que Passos *et al.* (2018, p. 278) definem como “Experiência Viva”: “[...] que vai desde a enumeração de situações pelas quais se passou, até o conhecimento ou a sabedoria que advêm da reflexão sobre a própria vida vivida.” Enquanto, por exemplo, o estudante esforça-se por construir seu relacionamento cognitivo com o conteúdo, o músico já acumula múltiplos usos e estratégias advindas do seu prolongado relacionamento com o mesmo conteúdo. Esse acúmulo múltiplo de experiências ganha ainda mais força de significado ao envolver o uso da musicografia braille, considerando-se aí todo o conjunto de especificidades envolvidas em sua assimilação, desde o seu aprendizado, até sua aplicação na performance. Assim, no presente contexto, ao nível de domínio desse subgrupo de respondentes da musicografia braille, atribui-se seu nível de ensino formal de música. Em estreita relação de interdependência com este fator, o desenvolvimento profissional de músicos com deficiência visual revela-se um percurso árduo, por conta de variadas modalidades de barreiras e insipiências. Considerando-se também essa conjuntura, impõe-se, nessa

investigação, a relativização e a subjetivação dos critérios objetivos quanto ao status profissional, legitimando-se a experiência de vida musical.

O diálogo analítico é travado com o professor de teoria musical, com ou sem deficiência visual, que leciona esta disciplina para aquele público. A importância do seu papel nesta pesquisa reside no acúmulo vivencial e reflexivo das convergências entre o domínio teórico/científico dos diferentes conteúdos de sua disciplina e suas respectivas estratégias didático-metodológicas, com os aportes e experiências de ensino junto a pessoas cegas e com baixa visão. O professor sem deficiência visual precisou percorrer neste campo, toda uma trajetória investigativa e vivencial específica até alcançar o êxito em suas ministrações, que envolveu múltiplas e variadas quebras de paradigmas e rupturas dogmáticas. Assim, aspecto particular deste subgrupo cujos reflexos discretos no pensar/fazer docente intenciona-se observar, são os possíveis desdobramentos das contradições/tensões entre a formação profissional/acadêmica fundada e orientada para as condições da visualidade frente as características e demandas das condições auditivas-táteis. Por sua parte, a essa mesma bagagem o professor com deficiência visual soma um complexo processo sistemático-reflexivo construído a partir de seus próprios saberes e experiências de vida. Essa experiência distingue-se pela própria convivência com os elementos de sua docência. Em ambos os casos, tanto as formações quanto as atuações profissionais são consideradas sob a perspectiva objetiva de seus caracteres formais/institucionais.

3.1.2 Procedimentos de Recrutamento

Múltiplos fatores dificultam ou mesmo inviabilizam o acesso de músicos com deficiência visual ao ensino formal e à atuação profissional musicais. Diante de condições tão desfavoráveis, trata-se de um grupo muito restrito. Diferentes não são as condições de acesso e recrutamento de professores da disciplina de teoria musical que atuem junto ao referido público, seja em contextos especializados ou inclusivos. Raros são os espaços especializados ou inclusivos que oferecem condições minimamente adequadas de estudo formal de música para este público, o que é proporcionalmente acompanhado pela quantidade de profissionais especializados atuantes nessa área. Frente a tais condições, os meios que se supuseram mais eficazes para se identificar e contatar respondentes potenciais de ambos os subgrupos para esta investigação, foram as redes pessoais e/ou profissionais de relacionamentos desta equipe de pesquisa, construídas após prolongada convivência.

Os respondentes de ambos os subgrupos foram convidados através de duas estratégias simultâneas, as redes de relacionamento pessoais e profissionais da equipe de pesquisa, e divulgações em redes sociais e grupos de interesses afins em aplicativos de comunicação instantânea. Os potenciais respondentes das redes de relacionamento da equipe de pesquisa foram selecionados, contatados e convidados individualmente, ou por intermediação a partir destes. Outra estratégia adotada neste cenário foi o convite por meio de divulgação junto a todos os contatos em geral da equipe de pesquisa simultaneamente através do recurso da Lista de Transmissão do *WhatsApp*, a partir da qual outros respondentes foram apresentados. Diante das ilimitadas possibilidades de alcance e o dinamismo que a metodologia dos *surveys* digitais possibilitam na coleta de dados através da internet, intencionou-se a ampliação dos subgrupos de respondentes. Dois convites padronizados respectivamente a cada subgrupo foram amplamente difundidos em diversos grupos temáticos relacionados a educação musical e inclusão de pessoas com deficiência visual na rede social Facebook e no aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp*. Os (as) interessados (as) foram orientados nesses convites a entrar em contato particular com a equipe da pesquisa. Estabelecido o contato, em meio a uma abordagem individualizada de acolhimento humano, os pesquisadores buscaram verificar a compatibilidade desses interessados (as) com os perfis de interesse da pesquisa. Quando a compatibilidade era confirmada, os (as) novos (as) respondentes tinham seus contatos incluídos em listas de transmissão do *WhatsApp* correspondentes a cada subgrupo. Através dessas listas de transmissão específicas, posteriormente, cada subgrupo de respondentes receberam os respectivos links dos *surveys* digitais, e um vídeo previamente produzido com orientações de navegação e preenchimento envolvendo aspectos úteis para respondentes usuários de leitores de tela, uma apresentação acadêmica sobre esta pesquisa, e agradecimentos. Toda esta etapa de recrutamento desenvolveu-se entre meados de dezembro de 2020 e inícios de fevereiro de 2021, alcançando um total de 42 respondentes em geral de todo o Brasil.

3.2 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DOS *SURVEYS*

3.2.1 A Metodologia *Survey*

A dispersão geográfica de seu público-alvo pelo território brasileiro determinou a adoção dos *Surveys* digitais como metodologia de coleta de dados na presente pesquisa de campo. Esta opção tem seu significado amplificado pelas condições de distanciamento social impostas pela pandemia do Covid-19 desde março de 2020 em nível mundial. Conforme

Coelho, Souza e Albuquerque (2020, p. 3), apesar do crescente emprego pelos pesquisadores dos questionários digitais, os princípios de desenvolvimento de boas ferramentas de coleta de dados continuam os mesmos. Desde os primeiros rascunhos até as versões definitivas e aplicadas, a elaboração do presente instrumento de pesquisa percorreu em torno de dez meses. Seu objetivo é identificar as especificidades de pessoas cegas e com baixa visão em seus processos de ensino-aprendizado dos conteúdos da disciplina de teoria musical. Assim, dois *surveys* foram elaborados simultaneamente conforme as particularidades e objetivos distintos envolvendo os dois subgrupos pesquisados no âmbito desta investigação. Por envolver um universo amostral inicialmente composto por 43 respondentes, caracterizam-se como *surveys* de pequeno porte (CASEY, 1992, apud KRÜGER; FRITSCH; VICCARI, 2001, p. 6), e como um estudo de levantamento de caráter exploratório (ANDRADE; WEICHSELBAUM; ARAÚJO, 2008) do ponto de vista metodológico. Lindemeyer (2002, apud SERESER, 2004, p. 31) informa que o termo *Survey* pode ser traduzido como “levantamento, pesquisa ou enquete”, mas o sentido mais usual é como uma metodologia de coleta de informações sobre amostras de indivíduos segundo a *American Statistical Association* (ASA). Almeida (2005, p. 43), explica que se trata de uma técnica quantitativa de coleta de dados que se destina a compreender o objeto sob estudo através de um levantamento amplo de ou sobre diversos de seus aspectos. Como demonstram Babbie (1999, apud GRINGS & HENTSCHE, 2013, p. 28), essa metodologia pode ser aplicada quando se intenciona investigar as mais diversas características que compõem os perfis dos públicos estudados. Dessa forma, é possível proceder análises contextuais, que permitem perceber as inter-relações envolvendo o objeto/fenômeno estudado (COHEN e MANION, 1994, apud SERESER, 2004, p. 31). É nesse sentido que mesmo com os conteúdos da disciplina de Teoria Musical como seu foco central, estes *Surveys* foram concebidos objetivando conhecer e compreender aspectos pessoais e profissionais de seus respectivos subgrupos, evidenciando seus possíveis reflexos tanto em suas relações com a disciplina de teoria musical quanto em outros tantos domínios. Hentschke (2001, p. 69, apud SERESER, 2004) argumenta que a importância dessa metodologia para a educação musical de forma geral é possibilitar diagnósticos amplos da realidade brasileira, perspectiva em cujos interesses também se inscreve a presente incursão. Foi com este intuito que (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014), aplicou a metodologia *Survey* em estudo que buscou compreender a formação do professor de música em escala nacional.

O presente instrumento de coleta de dados estrutura-se em quatro subseções (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)), Orientações para Usuários de Leitores de Tela, Perfil Social e profissional, e Perguntas sobre Teoria Musical). Do ponto de vista do público-

alvo, divide-se em dois *surveys*, cada qual dialogando com um subgrupo. Enquanto o *Survey* dirigido aos músicos busca captar suas experiências de aprendizado com os conteúdos, o dos professores busca capturar suas experiências de ensino desses conteúdos junto a aquele público. No tocante à composição operacional, três estruturas podem ser observadas. O TCLE e as Orientações para Usuários de Leitores de Tela compõem uma seção de introdução/contextualização. O Perfil Social e Profissional, seção predominantemente constituída por perguntas fechadas, abriga questões sobre aspectos gerais dos respondentes, assim tendo caráter científico descritivo. E a seção Perguntas sobre Teoria Musical, que aborda os conteúdos dessa disciplina buscando acionar e mobilizar o sentido de vivido das experiências de ensino-aprendizado dos respondentes (SADE, 2009; SADE & KASTRUP, 2011; TEDESCO *et al.*, 2013; PASSOS *et al.* 2018), por meio de questões fechadas, apresentando um caráter científico exploratório.

A Validação de um questionário é a etapa que permite verificar sua capacidade de coletar adequadamente os dados pretendidos. É essa etapa que confirmará se os resultados obtidos na coleta de dados são de fato cientificamente verdadeiros (PASQUALI, 2007; GIL, 2011; HAIR *et al.*, 2014 apud COELHO *et al.*, 2020, p. 15). Nesse sentido, o procedimento de validação dos *surveys* desenvolvidos para esta investigação consistiu de exames e orientações por parte de diversos professores/pesquisadores em níveis de graduação e pós-graduação em música, especialistas da área da educação musical para pessoas com deficiência visual, e por músicos com deficiência visual propriamente. Abrangeu aspectos como formulação, estruturação, aspectos e caracteres das questões e das respectivas seções; e aplicabilidade/usabilidade através de diferentes leitores de tela. Denominado como Estudo Piloto, o procedimento foi aplicado por Soares *et al.* (2014, p. 41) aos *surveys* desenvolvidos para serem aplicados junto a estudantes e coordenadores de licenciaturas em música de todo o Brasil, através de consultas e discussões com pesquisadores e em grupos de estudos. Tal procedimento é amparado pelas ciências estatísticas, por tratar-se de instrumento de coleta de dados dirigido a um público-alvo que corresponde a uma amostragem não probabilística. Explicando as engrenagens por traz desta técnica, Kish (1965, p. 19, apud OLIVEIRA, 2001, p. 5) preconiza que à validade dos critérios assumidos é dependente das variáveis da população pesquisada.

Ao dirigir-se ao público com deficiência visual (cegos e com baixa visão), todo um conjunto de questões específicas emergem. A popularização da informática com os computadores e *smartphones* e as tecnologias assistivas de leitores de tela, tornam a Metodologia *Survey* uma abordagem de investigação de campo com grande potencial de

inclusão e acessibilidade. Com um instrumento de pesquisa adequadamente desenvolvido a partir das particularidades de acesso e interação por meio dos principais leitores de tela para PCs e celulares e suas respectivas plataformas operacionais, esses respondentes podem ter total autonomia para se envolverem em um estudo de campo. Uma elaboração inclusiva e acessível dos instrumentos de pesquisa requer uma suficiente familiaridade com as formas específicas como essas tecnologias assistivas vão se comportar. Há diferenças de operacionalização e feedbacks entre cada leitor de tela respectivamente aos sistemas operacionais em que atuam. Tanto a plataforma de desenvolvimento do instrumento de pesquisa quanto o próprio questionário devem ser escolhidos e desenvolvidos de modo a adequar-se ao máximo a todas essas particularidades. Assim, é possível, por exemplo, que critérios e padrões visualmente estéticos tenham que ser flexibilizados, assim como é possível que critérios e padrões de escrita e/ou de formatação do texto e demais elementos de interação do questionário tenham que ser readequados. Notas explicativas podem ser recursos importantes para auxiliar os respondentes sobre como interagir com os questionários através de seus leitores de tela específicos. Todos esses e outros aspectos são detectáveis nas etapas recomendadas por Coelho *et al.* (2020) de “pré-testes” ou Estudo Piloto como em Soares *et al.* (2014), adequadas e suficientemente conduzidas, ao que a expertise do pesquisador é crucialmente fundamental. O presente estudo assim se distingue justamente por ser realizado por um pesquisador com deficiência visual (baixa visão) que é usuário permanente de leitores de tela tanto em computadores *Windows* como em *smartphones android*.

3.2.2 O Desenvolvimento dos *Surveys*

3.2.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este documento informa os respondentes dos presentes *surveys* quanto aos aspectos gerais desta pesquisa e seus termos e condições de participação. Desempenha a função crucial de demonstrar a seriedade, responsabilidade e transparência por parte dos pesquisadores, em atenção a todos os preceitos éticos preconizados pela resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 2012.

Os aspectos gerais informados sobre esta pesquisa envolvem os objetivos, seu público-alvo, e as metodologias de coleta e análise de dados. Preceitos éticos são enfatizados, como a participação exclusiva para maiores de 18 anos, riscos, cuidados e benefícios, a ausência de

remuneração pela participação, o anonimato, a confidencialidade das informações prestadas, e o período e a finalidade de uso dos dados obtidos.

O TCLE digital deve substituir o documento físico, preservando seu caráter condicionador à participação no inquérito. Em sua versão impressa em papel, a confirmação por parte dos respondentes de sua consciência e aceitação dos termos e condições deste documento se efetiva por meio da assinatura, o que é supervisionado pelo pesquisador. De forma a assegurar tais pré-requisitos em condições remotas, estes *surveys* digitais apresentam para seus respondentes um recurso de Validação em duas opções que devem ser obrigatoriamente assinaladas, “sim, estou ciente de todas as condições apresentadas neste documento” ou “não aceito”. Ao assinalar afirmativamente, o sistema da plataforma libera para o respondente seu acesso ao *survey*. Ao assinalar negativamente, o sistema o direcionará para uma página informando a impossibilidade de continuar. Se o respondente não assinalar qualquer das opções, será mostrada na mesma página do TCLE uma mensagem informando essa obrigatoriedade.

Após diversas verificações em diferentes sistemas operacionais em PCs e *smartphones* realizadas por diferentes examinadores, a acessibilidade deste documento digital, incluindo sua tecnologia de validação, foi considerada adequada. Portanto, do ponto de vista do cumprimento dos preceitos éticos em pesquisa com seres humanos, o parecer Consubstanciado nº 4.561.277 do CEP/UNESPAR de 25 de fevereiro de 2021 o considerou adequado, estando em consonância com a resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 2012 e correlatas.

3.2.2.2 Orientações para Usuários de Leitores de tela

Esta seção é dirigida especialmente a respondentes usuários de leitores de tela. O mesmo conteúdo é exibido em ambos os *surveys*, apenas diferenciando-se a saudação inicial. Sua proposta é advertir quanto a detalhes específicos da plataforma *Zoho Survey* e/ou destes *surveys* especificamente, que possam eventualmente interferir em menor ou maior grau na navegabilidade, interações ou na compreensão do conteúdo apresentado, quando da interação a partir de diferentes equipamentos, sistemas operacionais e/ou leitores de tela.

São descritas as características chave das estruturas das questões, de acordo com as lógicas de navegação dos principais leitores de tela para computadores *Windows*, e *smartphones Android e Apple*. O objetivo é mobilizar as estratégias mentais de navegação dos respondentes, buscando oferecer uma navegabilidade mais tranquila e confortável, afastando intercorrências inesperadas. O primeiro parágrafo oferece um panorama geral do *survey* e suas seções,

advertindo quanto aos botões ao seu final e suas posições, a depender se se navega em computadores ou em celulares. Nos três parágrafos seguintes, a informação sobre a posição das alternativas e a possibilidade de se ter que marcar uma ou mais alternativas dependendo da questão, ao mesmo tempo em que antecipam mentalmente o procedimento de navegação a mobilizar, adverte pela manutenção da atenção aos enunciados. Este último aspecto assume relevância diante de respondentes que utilizam seus leitores de tela configurados para lerem muito rápido, o que pode ocasionar eventuais perdas na compreensão das informações. O quinto parágrafo adverte sobre o recurso da Lógica de Exibição aplicada aos conteúdos de Teoria Musical, que exhibe ou não questões adicionais dependendo da opção marcada em cada conteúdo, podendo provocar perda de referência para os respondentes. O sexto parágrafo apenas apela para a importância para pesquisa das respostas às questões condicionais abertas. O sétimo parágrafo avisa sobre a possibilidade de eventual demora no carregamento da quarta página devido ao seu tamanho. E o oitavo parágrafo pede que os respondentes reservem tempo para preencher o *survey* devido ao seu tamanho.

A opção por oferecer tais advertências sustenta-se pela diversidade de estratégias de leitura/apresentação dos elementos pelos diferentes leitores de tela. A experiência pessoal e coletiva revela que antecipações sobre características e procedimentos em situações desafiadoras, como navegar e interagir em sites pela primeira vez, mobiliza a cognição e otimiza a experiência deste público. Em síntese, a proposta dessa seção se sustenta no entendimento de que as estratégias de investigação/navegação de objetos virtuais e/ou físicos a partir da audição (por meio dos leitores de tela), se dá cumulativamente por partes sucessivas, e não de forma panorâmica e simultânea como, de certa forma, ocorre a partir da visão.

A exposição do presente elemento traz à materialidade as discussões fulcrais para este trabalho, da emergência do deslocamento paradigmático aqui reivindicado, da perspectiva da deficiência visual (cegueira e baixa visão) como problema e ocasionadora de dificuldades, para sua perspectiva como autêntica, verdadeira e legítima característica humana, em pé de equiparação com quaisquer outras. Tomando esta seção dos *surveys* como exemplo, pode-se observar tal diferença paradigmática, concretamente. As concepções da “deficiência visual” como problema ou ocasionadora de dificuldades perceberão as especificidades nas interações tecnológicas acima descritas como dificuldades impostas unicamente pelo fato de se não enxergar total ou parcialmente. Como consequência, recursos e abordagens seriam implementadas em caráter distintivo e exclusivista, expressando-se em termos tais como “adaptações”, o que ainda imprime e/ou permite inferir subliminarmente um status menor/inferior. Já na perspectiva aqui evidenciada, os mesmos fenômenos são percebidos e

abordados enquanto genuínas características humanas inerentes a esses respondentes, a que tecnologias, estratégias, esforços, cuidados, treinamento etc., articulam-se e fundem-se na garantia natural e espontânea da mais plena fruição por parte de todos os seres humanos, de forma simultaneamente inclusiva. Numa palavra, tudo é pensado e produzido por todos, para todos. Desse modo, não se desenvolveu um *survey* especificamente para as “pessoas com deficiência visual” “adaptado” e outro para as pessoas “normais”. Os mesmos dois *surveys* (para músicos e para professores) foram desenvolvidos para ambos os subgrupos, acolhendo-se de forma simples e natural, as especificidades de ambos.

3.2.2.3 Perfil Social e Profissional

Ao alcançar a presente seção, passa-se efetivamente ao centro desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados propriamente. Tanto essa quanto a subsequente seção (Perguntas sobre Teoria Musical), constituem-se como estruturas independentes, com constituições e propósitos próprios, entretanto articulados e sincronizados conforme os objetivos desta investigação. Nesse contexto, num viés descritivo, as questões do Perfil Social e Profissional procuram compor em traços fundamentais, os cenários e as condições a partir e entorno das quais se desenrolam as relações dos respondentes com a disciplina de Teoria Musical, tendo o público com deficiência visual como protagonista. Tanto sob a perspectiva de quem aprende quanto da de quem ensina, o processo objetivo de ensino-aprendizado não se restringe às interações entorno dos saberes em questão, mas é produzido, determinado, objetivado, e estreitamente articulado com a complexa e imbricada trama dos múltiplos contextos e relações sociais. Assim, para dar termo aos objetivos desta incursão, o presente instrumento de coleta de dados foi desenvolvido subdividindo-se em dois *surveys* correspondentes às particularidades dos subgrupos envolvidos, aplicando-se os seguintes princípios:

1. Em ambos os *surveys*, o objetivo da presente seção é o mesmo, caracterizar o Perfil Social e Profissional dos subgrupos;
2. As questões de caracterização pessoal são as mesmas para ambos os subgrupos, contemplando: faixa etária, gênero, se é pessoa com deficiência visual (cego ou baixa visão) (com subseqüentes detalhamentos em caso afirmativo), país/região do Brasil, e faixa aproximada de renda;
3. Quanto à formação profissional/acadêmica, as questões abordam aspectos distintos entre os subgrupos:

- a. Aos professores é perguntado sobre seu nível de formação profissional/acadêmica, e sobre sua formação em musicografia braille;
 - b. Aos músicos é perguntado sobre sua iniciação musical nas questões: faixa etária do início dos estudos de música; faixa etária do início dos estudos formais de Teoria Musical; espaço onde se iniciaram os estudos de Teoria Musical; faixa etária do início do contato com a musicografia braille; espaço onde se iniciou o contato com a musicografia braille.
4. Dados sobre a experiência profissional/docente dos professores no ensino de Teoria Musical junto a pessoas com deficiência visual são levantados com as questões: faixa etária em que começou, período/duração; nível/modalidade de ensino, se realiza transcrição musical;
 5. Dados dos músicos são levantados sobre seu tempo de atividade musical profissional, e o papel/função da musicografia braille em suas atividades musicais;
 6. A questão sobre o nível de domínio da musicografia braille assume propósitos específicos embora semelhantes entre os dois subgrupos:
 - a. Junto aos músicos, se presta a investigar, subjetivamente, os níveis da sua formação e atuação profissional musicais, acumulada ao longo da vida;
 - b. Junto aos professores, se presta a investigar, objetivamente, o nível da sua capacitação técnica nesta área.

Percebe-se um gradual distanciamento entre as abordagens dos *surveys* na estrutura desta seção. Desde o ponto comum do objeto dessa investigação, até os interesses específicos junto aos músicos nas origens de sua formação e atuação musicais, e aos professores em sua formação e experiência profissionais/docentes, concebe-se uma estrutura de arco com seis níveis de distanciamento entre seus pilares, que se expande para alcançar e ao mesmo tempo conectar as particularidades desses subgrupos. Cada um desses níveis representa um agrupamento de variáveis explicativas.

A partir da construção das questões sobre os perfis sociais (nível 2), chegou-se à presente metodologia de definição das faixas e períodos etários, por ciclos de 10 anos, tomando-se os 20 anos de idade como ponto de partida. Essa metodologia a partir de questões de múltipla escolha, subsequentemente aplicada em toda essa seção, foi desenvolvida para oferecer o máximo conforto para os respondentes, além de cumprir com o preceito ético do anonimato, minimizando riscos de identificações subliminares. Investigando os mesmos aspectos entre ambos os subgrupos, seus objetivos correspondem às “Variáveis Demográficas” descritas por

Shaughnessy; Zechmeister; Zechmeister (2012, apud COELHO *et al*, 2020, p. 4). É determinado nessa etapa um conjunto básico de variáveis socioeconômicas descritivas, que permitirão um amplíssimo espectro intra e inter-comparativos entre os subgrupos. Ressalve-se que uma variável muito importante foi deixada de fora dessa investigação por descuido. O aspecto “Raça/etnia” é fundamental e estruturalmente determinante em quaisquer contextos sociais, não sendo de forma alguma diferente no tocante às pessoas com deficiência visual.

O nível três representa o ponto em que os propósitos investigativos desta seção se bifurcam entre as particularidades de ambos os subgrupos. Levantando as variáveis ligadas às suas formações profissionais, dois critérios distintos são aplicados respectivamente a cada subgrupo. aos professores a abordagem dirige-se na direção do que se considera como perspectiva objetiva da sua formação profissional, mirando nos cursos e/ou níveis de formação profissional alcançados. Em outra perspectiva, aos músicos este levantamento dirige-se numa direção considerada subjetiva. Opta-se por se tomar e legitimar a formação profissional acumulada através das experiências musicais ao longo das vidas dos respondentes. A adoção de tal abordagem também reflete as condições objetivas do acesso ao ensino formal de música para este público no Brasil, pesando aí ainda, a oferta disponível do adequado atendimento às suas especificidades. Assim, a não indagação quanto a sua formação profissional em música objetivamente, pretende minimizar múltiplos possíveis desconfortos diante de uma injusta excepcionalidade entre este público, privilegiando os domínios em que são mais bem-sucedidos.

Apesar de numericamente consecutivos, os níveis quatro e cinco observados nesta seção equivalem-se em relevância e objetivos. As mesmas variáveis de interesse são exploradas junto a ambos os subgrupos, suas experiências profissionais, distinguidas por abordagens correspondentes às suas especificidades neste aspecto.

Mesmo a questão sobre o domínio da musicografia braille (nível seis) apresentando o mesmo enunciado para ambos os subgrupos, é atribuída uma variável que assume contexto e propósito distinto segundo as particularidades de cada subgrupo. Junto aos professores, de forma objetiva, a questão é uma variável que representa seu aprofundamento técnico especializado na área, e/ou o nível/modalidade em que leciona Teoria Musical para este público, mesmo que subjetivamente possa representar, dentre outras possibilidades, oportunidades e/ou condições de acesso a formação específica formalmente inexistentes no Brasil. Na perspectiva dos músicos, a variável atribuída ao nível de domínio da musicografia braille ao paço em que fala das oportunidades e condições de educar-se formalmente em música considerando suas especificidades, pode indicar demandas surgidas nos contextos musicais em

que está inserido, seja em nível profissional ou amador, o que, por seu turno, pode ser indicativo do seu nível técnico musical.

O caráter autônomo desta seção se expressa no conjunto de suas variáveis e seus respectivos objetivos. As amplíssimas possibilidades de entrecruzamentos entre tais variáveis oferecem inúmeros cenários analítico/interpretativos quanto aos subgrupos individual e/ou coletivamente, que assumem valor e significados sociais plenos em si mesmos. Entretanto, as análises se fixam nos objetivos específicos da presente investigação, assim subsidiando os propósitos da seção que se segue.

3.2.2.4 Perguntas sobre Teoria Musical

É na última seção do presente instrumento de pesquisa em seus dois *surveys* que os objetivos específicos desta investigação são efetivamente explorados. O intuito é identificar especificidades apresentadas por pessoas com deficiência visual (cegos e com baixa visão) em seu processo de ensino-aprendizado da disciplina de Teoria Musical e seus conteúdos. Para tanto, dois *surveys* foram desenvolvidos especificamente para os dois principais agentes neste processo, músicos com deficiência visual que utilizem a musicografia braille, e professores de Teoria musical (com ou sem deficiência visual) que lecionem para este público. Na busca por captar e paralelizar ambos os pontos de vista, intenciona-se perceber, legitimar e reverberar os discursos e os modos específicos das pessoas com deficiência visual.

Em ambos os *surveys*, esta seção apresenta basicamente a mesma estrutura, contendo um enunciado, 49 conteúdos fundamentais da disciplina de Teoria Musical cada qual com uma escala Likert de múltipla escolha com cinco perfis de experiência de ensino-aprendizado, e um grupo de quatro questões condicionais atreladas a cada conteúdo e exibidas pelo recurso da Lógica de Exibição do *Zoho Survey*.

Os enunciados em ambos os *surveys* desta seção apresentam as instruções operacionais para a realização desta etapa. Diferenciam-se basicamente pela abordagem aos seus respondentes. Aos músicos, são evocadas suas experiências de aprendizado com cada conteúdo, enfatizando-se as subáreas da disciplina de Teoria Musical em que essas experiências se deram. Aos professores, são evocadas suas experiências de ensino de cada um dos conteúdos junto a estudantes com deficiência visual, enfatizando-se as áreas da disciplina de Teoria Musical em que essas experiências se deram.

O elemento central deste instrumento de coleta de dados bem como de toda a presente pesquisa, os conteúdos da disciplina de Teoria Musical articulam entorno de si todas as demais

estruturas de seus *surveys*. São, concretamente, o objeto de estudo a partir e entorno do qual se persegue o objetivo desta incursão. Constituem a matéria fundamental da disciplina de Teoria Musical em qualquer nível de ensino. Para os objetivos aqui traçados, interessam os conteúdos abordados nos níveis e modalidades básicos e intermediários do ensino formal de Teoria Musical e/ou disciplinas análogas. Assim, em uma primeira etapa, a relação de conteúdos abordados em ambos os *surveys* foi determinada a partir de comparações entre as obras de Cardoso e Mascarenhas (1973), Med (1996), Alves (2005) e Priolli (2006). Por serem tais obras algumas das principais referências desta disciplina no Brasil, conclui-se que a relação de conteúdos produzida pode cobrir a maior parte de seus currículos, seja em contextos especializados na deficiência visual ou não. Com o propósito de estabelecer inter-relações entre esta relação de conteúdos e o contexto específico da educação musical de pessoas com deficiência visual, em três etapas subsequentes, foram implementados aprimoramentos obtidos na articulação dos referenciais teóricos de Bonilha (2006; 2010), Trindade (2008), Souza (2014), Malheiros (2017) e Giesteira (2019), dos (as) colaboradores (as) das etapas do estudo piloto, e das multifacetadas experiências em primeira pessoa nos terrenos musicais como pessoa com deficiência visual. Considerando-se o âmbito e o caráter desta pesquisa, a versão final da relação de conteúdos dos presentes *surveys* foi desenvolvida através da conjugação/aplicação de quatro fatores:

- Conteúdos Suprimidos – conteúdos que não encontram aplicação prática no âmbito da musicografia braille: pauta, claves de sol na primeira linha, de fá na quarta linha, de dó na terceira linha, de fá na terceira linha etc., e métrica;
- Conteúdos Redefinidos – conteúdos cujas aplicações são efetivamente reconfiguradas em conformidade com as características e/ou regras específicas da musicografia braille: notas/durações, claves e legato;
- Conteúdos Implementados – conteúdos específicos do âmbito da musicografia braille, que empregam e/ou aglutinam em parte ou no todo, conteúdos da musicografia visual: ligaduras de articulação, ligaduras de prolongamento, escala geral/sinais de oitava e suas regras, e barras-sinais de repetição;
- Notas Complementares – informações adicionadas junto a determinados conteúdos com a intenção de tornar seus enunciados/nomenclaturas de compreensão acessível aos mais diferentes perfis e/ou culturas/vertentes musicais, e indicações que chamam a atenção dos (as) respondentes para o resgate em suas experiências das relações desse conteúdo com características e regras específicas da musicografia braille.

Destaca-se enfaticamente, que a relação de conteúdos presente em ambos os *surveys*, não é, e não pode ser encarada como uma “adaptação” das relações de conteúdos dos manuais em que se inspirou, da mesma forma que os propósitos intrínsecos desta não são e não devem ser interpretados como “adaptações” das daquelas. A relação de conteúdos construída para esta investigação constitui-se numa ferramenta cuja concepção, desenvolvimento e aplicação pressupõem critérios e parâmetros distintos, mirando um público com características e demandas próprias.

Cada conteúdo traz articulada abaixo de si uma escala Likert de múltipla escolha apresentando cinco parâmetros “(1) fácil”, “(2) mais ou menos”, “(3) difícil”, “(4) muito difícil” e “(5) nunca estudei”. Essa escala representa um espectro de Perfis de Experiência de Ensino-aprendizado com cada um desses conteúdos. Dois parâmetros distintos foram conjugados em sua estruturação, representação numérica/quantitativa (números de 1 a 5) e representação nominal/qualitativa (os Perfis de Experiência de Ensino-aprendizado). Essa abordagem pretende oferecer para os respondentes alternativas de vieses de raciocínio. Assim, se a qualificação nominal da experiência não corresponder ou satisfizer às impressões resgatadas, a representação numérica pode servir como um medidor qualitativo daquela experiência que se resgata. No âmbito deste trabalho, são de fato explorados três cenários de experiência de aprendizado: “(1) Fácil” e “(2) mais ou menos”, em que a experiência de ensino-aprendizado não demandou o emprego de recursos/estratégias de ensino-aprendizado adicionais à primeira abordagem do conteúdo; “(3) Difícil” e “(4) muito difícil”, quando a experiência de ensino-aprendizado requereu a adoção de recursos/estratégias adicionais à abordagem básica do conteúdo de modo a assegurar seu ensino-aprendizado; “(5) Nunca estudei”, quando o conteúdo em questão nunca foi ensinado/aprendido.

É importante considerar com atenção, que os cinco Perfis de Experiências não correspondem a níveis hierárquicos. São Perfis de caracterizações ou adjetivações das experiências conforme descrito por Passos *et al.* (2018, p. 277). O perfeito e indubitável entendimento quanto a tal caráter é imprescindível, pois trata-se da perspectiva pedagógica aqui preconizada, que considera e trata as experiências de ensino-aprendizado como igualmente relevantes e significativas, seja da perspectiva do (s) estudante (s), seja da do professor, e seja mesmo da perspectiva de outras pessoas indiretamente envolvidas.

Como estratégia adotada para acessar e investigar os fenômenos que possam distinguir os processos de ensino-aprendizado de pessoas cegas e com baixa visão, os Perfis de Experiência “(3) difícil” e “(4) muito difícil” são aprofundados. Através da aplicação do recurso

da Lógica de Exibição da plataforma *Zoho Survey*, quatro questões adicionais são apresentadas para os respondentes, sendo três fechadas de múltipla escolha obrigatórias, e uma aberta opcional. Os aspectos investigados refletem discussões desenvolvidas pelos autores já citados na área da educação musical para pessoas com deficiência visual, e por Teixeira (2011), Mateiro (2012), Priori (2013), Macedo (2014), Horn (2016) e Pereira (2017) sobre a disciplina de Teoria Musical, com ênfase em seus níveis/modalidades básicos e intermediários. Essas questões são exibidas exclusivamente se os respondentes assinalarem (3) difícil ou (4) muito difícil. As três questões fechadas de múltipla escolha investigam aspectos específicos dos Perfis de Experiência através de seus subitens estruturados como variáveis múltiplas, que permitem aos respondentes melhor se expressarem, assinalando quantos subitens preferirem. Por sua vez, a questão aberta é um espaço de fala opcional para que os respondentes possam deixar contribuições de suas experiências individuais para o processo de ensino-aprendizado de Teoria Musical para este público. Os *surveys* diferenciam as abordagens a cada subgrupo de respondentes nos enunciados e nos subitens dessas questões adicionais, mas também em aspectos abordados nesses subitens. Os aspectos aprofundados são: Área (s) da disciplina de Teoria Musical à qual essa Experiência de ensino-aprendizado se relaciona: Percepção Musical, Solfejo, Teoria da Música, Métrica e Técnicas de Memorização; Razão(ões) para a Experiência de ensino-aprendizado ter sido considerada difícil ou muito difícil: materiais didáticos inadequados ou inexistentes, recursos de apoio pedagógico inadequados ou inexistentes, musicografia braille, abordagem do professor (perspectiva do aprendiz) questões didático-metodológicas (perspectiva do ensino), questões sensoriais (perspectiva do ensino), questões pessoais e outra (s); Estratégia de ensino-aprendizado encontrada/adotada de superação: materiais didáticos, recursos de apoio pedagógico, explicações informais, musicografia braille, abordagem do professor (perspectiva do aprendiz) questões didático-metodológicas (perspectiva do ensino), questões pessoais e outra (s).

Todo o desenvolvimento deste instrumento de coleta de dados teve como seu ponto de culminância as presentes questões adicionais de aprofundamento. É por meio delas que se tangenciam as referidas especificidades. Importa observar que o viés investigativo adotado para alcançar e abordar tais particularidades, foi o da experiência de ensino-aprendizado da dificuldade, quando outros tantos poderiam ter sido adotados. Adverte-se enfaticamente que, embora este viés investigativo tenha sido o aqui adotado, de forma absolutamente alguma atrelou-se implicitamente “deficiência” com “dificuldade” e vice-versa. Ao dar-se voz a este público como respondentes, e ao enfatizar-se sua perspectiva no paralelo junto aos professores, as dificuldades emergidas correspondem diretamente às suas dificuldades, em seus próprios

contextos e condições de ensino-aprendizado, não havendo inferências e/ou paralelos com outros processos de ensino-aprendizado em outras condições humanas.

Na segunda e na terceira questões adicionais, a maioria dos fatores representados nos subitens se repetem, como estratégia adotada de contraponto através da verificação interna se o (s) fator (s) da dificuldade é (são) solucionado (s) na superação. A nível externo, intenciona-se com este contraponto o estabelecimento de comparações buscando-se identificar divergências ou consensos entre as perspectivas de ensino e de aprendizado. Os cenários em ambos os níveis buscam evidenciar a perspectiva das pessoas com deficiência visual, para que esta seja analisada. Em outro cenário proposto, por meio dos subitens “abordagem do professor” e “questões didático-metodológicas”, intenciona-se o estabelecimento de paralelo que permita um vislumbre quanto a perspectiva do professor. Entretanto, o subitem “questões sensoriais” foi deliberadamente incluído apenas na segunda questão adicional dos professores, com o claro objetivo de se verificar o paradigma sobre as pessoas com deficiência visual que predomina junto a este subgrupo, conforme representado na presente amostragem.

3.2.2.5 A Etapa de Pré-testes

A etapa de pré-testes teve como seu objetivo, a verificação em caráter conclusivo quanto a adequação e aplicabilidade dos dois *surveys* através da plataforma *Zoho Survey*. Lakatos & Marconi (2003, p. 164) a definem como procedimento de validação que visa mitigar resultados equivocados. o procedimento A equipe de examinadores escolhida para esta verificação corresponde ao universo de respondentes determinado para a etapa de coleta efetiva de dados desta investigação (músicos com deficiência visual usuários da musicografia braille, e professores da disciplina de teoria musical com ou sem deficiência visual que lecionem a disciplina para este público). Por tratar-se de etapa formal desta pesquisa de campo envolvendo pessoas, tais procedimentos tiveram seu início somente após a avaliação e aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNESPAR), homologada pelo Parecer Consubstanciado nº 4.561.277, de 25 de fevereiro de 2021. Diante das enormes dificuldades e prejuízos impostos pela falta de acessibilidade da Plataforma Brasil à tramitação deste protocolo de pesquisa junto ao CEP/UNESPAR, a etapa de pré-testes, assim como todas as etapas desta pesquisa de campo, sofreu duríssima restrição de tempo, ocorrendo entre os dias 26 de fevereiro a três de março de 2021. Porém, os esforços dedicados de toda a equipe envolvida direta e indiretamente no desenvolvimento de toda presente pesquisa, o que inclui

orientação, colaboradores dos estudos piloto, monitoria, e consultorias externas, minimizaram ao máximo possível os reflexos de tais reverses em seus diversos processos.

A equipe de examinadores desta etapa foi composta de quatro professores entre três que enxergam e um com deficiência visual e dois músicos com deficiência visual. Para Lakatos & Marconi (2003, p. 164), são suficientes entre cinco e 10% do público-alvo para validar esta etapa. Entre estes, um professor e um músico foram convidados especialmente para esta etapa, e os demais colaboraram também durante os estudos piloto. Entretanto, seria a primeira vez que toda a equipe teria a oportunidade de tomar contato com a versão dos *surveys* desenvolvida na plataforma *Zoho Survey*. O absoluto contingenciamento de tempo obrigou uma condução assistemática dos pré-testes, ou seja, sem fichas de avaliação. Assim, após preencherem os *surveys* de forma livre, os examinadores reportaram aos pesquisadores suas avaliações e pontos de readequação. Mesmo assim, os examinadores foram indagados quanto à clareza das informações contidas nos enunciados, questões e subitens em cada seção individualmente; ao nível de exequibilidade da navegação entre as seções e das questões, especialmente as questões adicionalmente exibidas por Lógica de Exibição; quanto ao seu nível de conforto ou desconforto em preencher estes *surveys*; e o tempo gasto estimado para preenchê-los. Além desses aspectos, os respondentes com deficiência visual foram ainda indagados quanto a acessibilidade geral dos *surveys* através da plataforma *Zoho Survey*; a acessibilidade geral em cada uma das quatro subseções; a compreensão e efetiva relevância da seção “Orientações para Usuários de Leitores de Tela”; A acessibilidade das questões do Perfil Social e Profissional; a acessibilidade da seção Perguntas sobre Teoria Musical, sua navegação e o preenchimento das escalas Likert abaixo dos conteúdos; e a acessibilidade quanto as questões adicionais e o recurso da Lógica de Exibição que as apresenta.

Entre os dias 4 e 7 de março de 2021, os membros da equipe de examinadores reportaram à equipe de pesquisa suas avaliações. Nos aspectos gerais acima mencionados, a totalidade dos examinadores considerou os *surveys* adequados, havendo pendências quanto a correções ortográficas. Quanto a acessibilidade, os *surveys* foram examinados através de diversos leitores de tela em computadores (desktop/notebooks) e celulares. Em computadores, só foi possível realizar os testes no sistema operacional *Windows*, através dos leitores de tela NVDA (código aberto e gratuito) e *Jaws* (código fechado e pago). Em celulares as verificações ocorreram nas plataformas *Android* e *Iphone*. Na plataforma *Android* os testes ocorreram através dos leitores de tela *Talckback* (código fechado e gratuito) e *Jieshuo* (código fechado e gratuito na maior parte das funções), e no *Iphone* através do leitor de tela *VoiceOver* (código fechado e gratuito). Foram relatados na plataforma *Android* pontuais “sombras de enunciados”,

quando o leitor de tela lê equivocadamente um elemento fora do seu lugar original, sem impacto no preenchimento. Também foi relatado demoras pontuais de transição em celulares dessa plataforma entre as seções três e quatro, e da seção quatro para a página de agradecimento, intercorrência além das possibilidades de ação da equipe da pesquisa. Mesmo com essas ocorrências pontuais, os examinadores usuários de leitores de tela não relataram nenhum grau de dificuldade de acessibilidade junto aos *surveys*. O tempo aproximado do preenchimento dos *surveys* ficou entre 30 e 40 minutos, e todos os examinadores relataram terem se sentido confortáveis em seu preenchimento.

3.4 A ETAPA DE COLETA DOS DADOS

Assim, no dia 8 de março de 2021, deu-se finalmente início aos procedimentos de coleta de dados. Junto aos links dos *surveys* disponibilizados nas respectivas listas de transmissão de respondentes no *WhatsApp*, foi disponibilizado também um vídeo único para ambos os grupos, de orientações quanto aos procedimentos de preenchimento e reforço dos detalhes de acessibilidade, apresentação teórica desta pesquisa, e agradecimentos pelas participações. Por conveniência, quatro respondentes receberam o mesmo material pelo aplicativo de mensagens *Messenger/Facebook*.

No transcurso desta etapa, ocorrências foram reportadas por respondentes em seus processos de preenchimento. Na seção “Perfil Social e Profissional” do *survey* para professores, a décima questão, quanto ao (s) nível (s)/modalidade (s) da docência na Disciplina de Teoria Musical junto ao público-alvo, embora o enunciado sugerisse, não era possível marcar mais de uma opção, inadequação que escapou à etapa de pré-testes. Alguns respondentes usuários de leitores de tela reportaram dificuldades ou inviabilidade no envio de suas respostas ao final da seção “Perguntas sobre Teoria Musical com consequente acesso à página de agradecimento, como verificado na etapa de pré-testes. Assim, quando a página de agradecimento não era exibida para os respondentes, a plataforma *Zoho Survey* classificava esses *surveys* como incompletos. Por esse motivo, *surveys* indicados como incompletos, mas preenchidos até a última questão, foram considerados válidos, e empregados na etapa de processamento e análise dos dados. Pouquíssimos respondentes relataram inconsistências na permanência de suas respostas durante o processo de preenchimento dos *surveys*, demandando novo (s) preenchimento (s) de respostas. Não foram reportadas por respondentes usuários de leitores de tela ocorrências relacionadas às “sombras de enunciados” reportadas na etapa de pré-testes. E, para além dos casos reportados, não foram reportadas outras ocorrências envolvendo

compreensão de enunciados, questões ou subitens, procedimentos de preenchimento das questões, interação e preenchimento das questões exibidas via Lógica de Exibição, seja envolvendo fatores de acessibilidade ou não, o que confirma a consistência geral da plataforma *Zoho Survey*, e principalmente a validade e confiabilidade do instrumento de coleta de dados.

A aplicação do *survey* junto aos músicos teve um desdobramento inesperado e empolgante para a equipe de pesquisa. Vários músicos relataram que o preenchimento das questões sobre Teoria Musical, os motivou a estudar Teoria Musical. Seja simultaneamente ao preenchimento para maiores esclarecimentos, ou posteriormente como curiosidade, este processo foi considerado por esses respondentes como uma estimulante oportunidade de contato com a disciplina.

Esta etapa transcorreu até o dia 19 de março de 2021. Mesmo assim, dos 43 recrutados, 33 respondentes tiveram seus *surveys* considerados completos pela plataforma *Zoho Survey* ou atenderam aos critérios de validação da equipe da pesquisa, em apenas 12 dias corridos de coleta de dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A presente etapa apresenta um panorama geral das características sócio-profissionais do público-alvo deste estudo, e conseqüentemente dos processos de ensino-aprendizado dos conteúdos da disciplina de teoria musical envolvendo pessoas com deficiência visual. Objetivava-se a identificar especificidades deste público em tais dinâmicas. Para tanto, os dados levantados são analisados quantitativo/estatisticamente e interpretados qualitativamente. Em seu contexto e propósitos específicos, este intento vai de encontro à constatação de Tourinho (1996, apud MATEIRO, 2006, p. 18), quanto a ausência de levantamentos de dados educacionais no Brasil. Lakatos & Marconi (2003) caracterizam tal abordagem como “[...] redução de fenômenos sociológicos [...] a termos quantitativos e a manipulação estatística, que permite comprovar as relações dos fenômenos entre si [...]” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 108). Visando tais propósitos analíticos, os dois *surveys* foram construídos com questões predominantemente fechadas. Nos termos do campo da Estatística, os dados levantados são apresentados, tabulados e analisados por meio de metodologias e técnicas descritivas (GUEDES *et al.*, 2005, p. 1). Lakatos & Marconi (2003) definem variáveis como “aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 136). Correspondendo às questões de ambos os *surveys*, em termos estatísticos, as presentes variáveis são de tipo Qualitativas ou Categóricas, e seus subitens são denominados Categorias (GUEDES *et al.*, 2005, p. 2-3). Cada sessão de dados é desenvolvida em duas etapas concernentemente aos dois grupos focais: Perfil Social e Profissional e Perguntas sobre Teoria Musical. No presente estudo, cada variável é analisada individualmente. Porém, nos perfis sociais e profissionais, relações entre algumas destas são tecidas para fins de interpretação. Finalmente, os presentes dados são sintetizados e interpretados qualitativamente à luz das Experiências em Primeira Pessoa (ARENDDT, 2000; SADE, 2009), em diálogo com o referencial teórico apresentado. Buscando acionar as lembranças das respectivas experiências vividas de acordo com Sade (2009) e Passos *et al.* (2018), o *Survey* aplicado aos músicos buscou levantar suas próprias experiências de aprendizado, enquanto que o aplicado aos professores focalizou seus pontos de vista quanto ao aprendizado dos conteúdos da disciplina por seus estudantes com deficiência visual. Vislumbra-se que este levantamento instrumentalize a construção de disciplinas de Teoria Musical e uma sociedade inclusivas na perspectiva de pessoas com deficiência visual.

4.1 PERFIS SOCIAIS E PROFISSIONAIS

Os perfis sociais e profissionais apresentam um conjunto de informações que contextualizam os grupos focais, permitindo identificar e/ou especificar seus aspectos/características humanas. Ao se caracterizar os respectivos grupos, abre-se margem para interpretações inferenciais, ajudando a compor e distinguir o presente cenário investigativo. Desse modo, os resultados aqui apresentados, em sua totalidade, refletem ou permitem aproximações com os perfis aqui caracterizados.

Nessa etapa, quatro tabelas de contingência são apresentadas nos perfis de ambos os grupos, músicos e professores, apresentando estruturação semelhante. Também denominadas como “tabelas comparativas” por Guedes *et al* (2005, p. 7), essas tabelas resumem ou cruzam duas ou mais variáveis de uma mesma população. Cada uma apresenta duas variáveis, uma em suas linhas (horizontal), e outra em suas colunas (vertical), sempre em ordem da esquerda para a direita, e de cima para baixo. As células da primeira linha indicam os aspectos apresentados em cada tabela. As primeiras células das primeiras colunas (à esquerda) nomeiam as variáveis representadas nas linhas, tendo seus totais nas últimas colunas (à direita). Enquanto isso, as variáveis representadas nas colunas são nomeadas desde as segundas até as penúltimas células das segundas linhas, tendo seus totais nas células das últimas linhas das tabelas. Conforme Guedes *et al.* (2005, p. 6), o número de ocorrências das diferentes categorias das Variáveis Qualitativas chama-se Frequências Absolutas, e refere-se especificamente à cada população estudada. No caso presente, em que se intenciona comparar dois grupos distintos, as análises são estabelecidas a partir das Frequências Relativas, dado que as frequências absolutas são diferentes entre músicos e professores. Tal recurso permite ainda a ocultação dos números de respondentes em cada subgrupo expressos pelas frequências absolutas, assim cumprindo o preceito ético do anonimato. Expressas em percentuais, Guedes *et al.* (2005, p. 8) explicam que as frequências relativas são obtidas dividindo-se as frequências absolutas de cada categoria das variáveis pelo número total de elementos da população estudada e multiplicando-se este valor por 100. Milone (2004, apud GUEDES *et al.*, 2005, p. 11) adverte que arredondamentos são usuais tratando-se de Frequências Relativas, observando-se a aproximação mais adequada.

A seguir, os dados de ambos os grupos são apresentados e analisados através de três tipos de gráficos de variáveis qualitativas. Guedes *et al.* (2005, p. 17) contextualizam que na Estatística, gráficos são recursos visuais utilizados para representar fenômenos. As autoras explicam que seu amplíssimo uso se deve à sua capacidade de evidenciar padrões dos conjuntos de dados, e pela facilidade de resumir as informações e assim interpretá-las. Nos Gráficos de

Pizza, o círculo inteiro representa a variável estudada (questão do questionário), e o tamanho proporcional das fatias e suas cores ilustram proporcionalmente os percentuais de cada categoria (os subitens da questão). Semelhantemente, nos Gráficos de Barras Horizontais ou Verticais, as cores representam as categorias e os tamanhos o percentual correspondente à sua frequência relativa. Em suas legendas, os dados dos gráficos de barras horizontais são apresentados de cima para baixo, e nos verticais da esquerda para a direita. as ordens de apresentação das barras respeitam as ordens dos itens conforme aparecem nos *surveys*. Essas representações gráficas ilustram visualmente o comportamento dos dados correspondentes alternativamente a tabelas de frequência, que conforme Guedes *et al.*, (2005, p. 6), resumem variáveis quantitativas individualmente.

4.1.1 Músicos com Deficiência Visual

TABELA 1 – Contingência entre faixa etária e sexo

Faixa etária	Sexo			TOTAL
	Feminino	Masculino	Ignorado	
Entre 21 e 30 anos	6,25%	12,50%	0,00%	18,75%
Entre 31 e 40 anos	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%
Entre 41 e 50 anos	6,25%	25,00%	6,25%	37,50%
Entre 51 e 60 anos	0,00%	18,75%	0,00%	18,75%
TOTAL	12,50%	81,25%	6,25%	100,00%

Com 37,50% dos respondentes, a faixa etária majoritária é a entre 41 e 50 anos. Não houve ocorrência de respondentes nas faixas etárias “até 20 anos” e “acima de 61 anos”, o que permite supor que este estudo e suas variáveis não refletem aspecto/características relacionados a essas faixas etárias, centrando-se na grande faixa etária entre 21 e 60 anos. Chama a atenção a enorme desigualdade de participação entre homens com 81,25% dos respondentes, e as mulheres com apenas 12,50%.

TABELA 2 - Contingência entre ocorrência e classificação da deficiência visual

Ocorrência da deficiência	Como você se classifica?		TOTAL
	Pessoa com baixa visão	Pessoa cega	
Congênita	6,25%	43,75%	50,00%
Adquirida na infância	0,00%	6,25%	6,25%
Adquirida na adolescência	0,00%	12,50%	12,50%
Adquirida na fase adulta	0,00%	31,25%	31,25%
TOTAL	6,25%	93,75%	100,00%

O percentual de respondentes que são pessoas cegas é de 93,75%, e 6,25% são pessoas com baixa visão, colocando as pessoas cegas como público largamente majoritário neste estudo. Apesar da diversidade cognitiva apresentada nas diferentes faixas etárias, seu somatório revela equilíbrio entre o grupo de respondentes deste estudo, quanto às ocorrências de deficiências visuais congênita e adquirida. Considerando que o grupo com baixa visão tem deficiência visual congênita, se este for isolado, e for analisado apenas o grupo de pessoas cegas em seu somatório, o grupo com deficiência visual adquirida em geral torna-se ligeiramente majoritário. Entretanto, evidenciam-se neste estudo as pessoas com deficiência visual congênita e os com cegueira adquirida na fase adulta, explicitando-se aí seus respectivos processos de constituição.

TABELA 3 - Contingência entre renda mensal e região em que vive

Renda mensal	Em qual região você vive?					TOTAL
	Sul	Sudeste	Centro-oeste	Nordeste	Outro país	
Entre meio e um salário mínimo	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%
Um salário mínimo	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	6,25%	12,50%
Entre um e dois salários mínimos	6,25%	0,00%	6,25%	6,25%	6,25%	25,00%
Entre dois e cinco salários mínimos	6,25%	12,50%	0,00%	12,50%	12,50%	43,75%
Acima de cinco salários mínimos	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	12,50%
TOTAL	12,50%	18,75%	18,75%	18,75%	31,25%	100,00%

Observação: Entre meio e um salário mínimo de 2021: 550 e 1100 reais; um salário mínimo de 2021: 1100 reais; entre um e dois salários mínimos de 2021: 1100 e 2200 reais; entre dois e cinco salários mínimos de 2021: 2200 e 5500 reais e; acima de cinco salários mínimos de 2021: mais de 5500 reais.

A região sul apresentou o menor percentual de participações com 12,25% dos respondentes, e a categoria “outro país” o maior, com 31,25%. As regiões sudeste, centro-oeste e nordeste figuraram com os mesmos percentuais. Chama a atenção a ausência de respondentes

da região norte neste estudo. A região centro-oeste registrou as ocorrências na faixa de renda mais baixa (“entre meio e um salário mínimo”), enquanto a região sudeste e a categoria “outro país” tiveram as ocorrências da faixa de renda mais alta. A faixa de renda que concentra significativamente o maior percentual é a “entre dois e cinco salários mínimos” com 43,75%.

TABELA 4 - Contingência entre as faixas etárias de início dos estudos de música formalmente e de Teoria Musical

Idade que começou a estudar teoria musical formalmente	Idade que começou a estudar música			TOTAL
	Até 20 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 51 e 60 anos	
Até 20 anos	43,75%	0,00%	0,00%	43,75%
Entre 21 e 30 anos	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%
Entre 31 e 40 anos	6,25%	18,75%	0,00%	25,00%
Entre 41 e 50 anos	6,25%	12,50%	0,00%	18,75%
Entre 51 e 60 anos	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%
TOTAL	62,50%	31,25%	6,25%	100,0%

A faixa etária de “até 20 anos” concentra o maior grupo de respondentes (43,75%), coincidindo aí tanto os inícios dos estudos de música de forma geral (62,50%) quanto de Teoria Musical (43,75%). Mesmo assim, o aprendizado de música de forma geral na fase adulta com seus 37,50% totais é muito expressivo. Entretanto, o aprendizado de Teoria Musical na fase adulta, com seus somados 56,25%, se destaca ainda mais, supondo-se aí o reflexo de esforços pessoais, levando-se em conta todas as especificidades envolvidas nesse processo. Verifica-se neste estudo que o aprendizado de Teoria Musical na fase adulta supera a faixa etária de “até 20 anos”, permitindo supor que é nessa etapa de suas vidas que se impõe a necessidade de tais conhecimentos. Não houve ocorrência de aprendizado de música ou de Teoria Musical nas faixas etárias acima de 61 anos, sugerindo que este estudo não reflete o aprendizado de música/Teoria Musical na terceira idade.

GRÁFICO 1 – Onde você começou a estudar teoria musical?

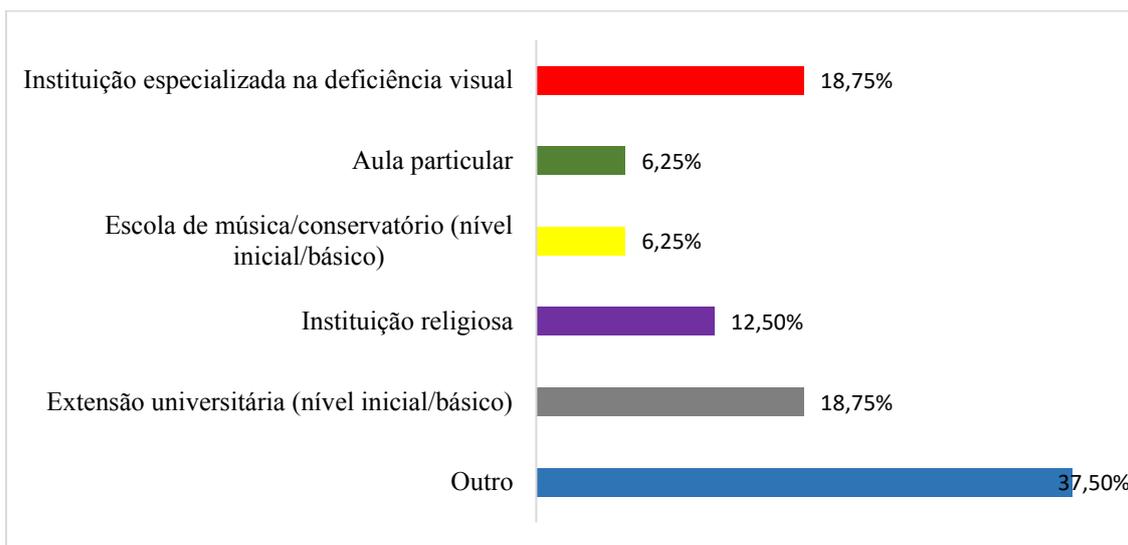


Gráfico 1, gráfico de barras horizontais: Onde você começou a estudar teoria musical? Instituição especializada na Deficiência Visual 18,75% (vermelha); Aula Particular 6,25% (verde); Escola de música/conservatório (nível inicial/básico) 6,25% (amarela); Instituição Religiosa 12,50% (roxa); Extensão Universitária (nível inicial/básico) 18,75% (cinza); Outro 37,50% (azul).

Ao concentrar o maior percentual de respondentes, a categoria “outros” revela a existência de espaços e/ou condições de aprendizado significativos para este grupo, paralelos aos institucionais/formais. Mesmo assim, verifica-se no somatório geral a prevalência de tais espaços num total de 56,25%. O equilíbrio percentual entre Extensão Universitária e Instituição Especializada na deficiência visual (18,75%) reflete a tendência que se observa em algumas regiões, do deslocamento do aprendizado e do fazer musical deste grupo desde essas tradicionais instituições para faculdades de música. Mais ainda, o panorama geral dos somatórios revela que as instituições especializadas com seus 18,75% não são a referência para este público nesse aspecto, frente aos 81,25% de todos os outros espaços. A baixa ocorrência de escolas/conservatórios de níveis básico e intermediário permite supor a continuidade de cenários pouco acolhedores nas disciplinas de Teoria Musical.

GRÁFICO 2 – A partir de qual idade você começou a ter contato com a musicografia braille?

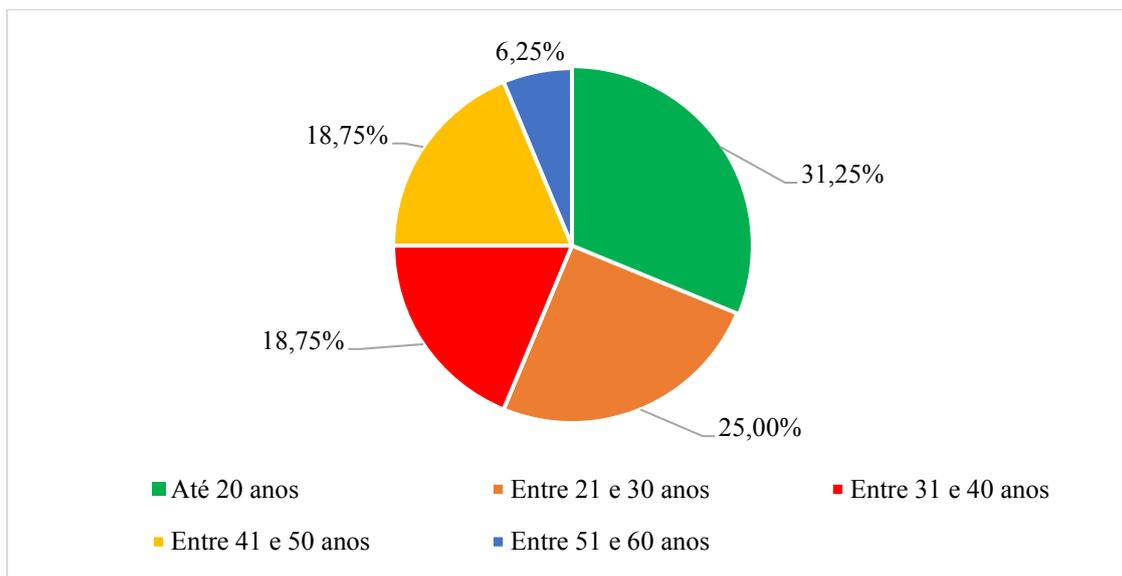


Gráfico 2, Gráfico de pizza: A partir de qual idade você começou a ter contato com a musicografia braille? Até 20 anos 31,25% (verde); entre 21 e 30 anos 25% (marrom); entre 31 e 40 anos 18,75% (vermelha); entre 41 e 50 anos 18,75% (laranja); entre 51 e 60 anos 6,25% (azul).

Confirmando o verificado na tabela 4, observa-se a larga prevalência do aprendizado da musicografia braille nas faixas etárias correspondentes à fase adulta com um somatório de 68,75%. A constatação observada tem relevância por tratar-se de fenômeno que contraria o senso comum idealizado da educação musical como mais efetiva se ocorrida na infância ou adolescência. Este levantamento permite concluir que o aprendizado de música na fase adulta é uma característica deste público, o que deve ser seriamente considerada pelos professores.

GRÁFICO 3 – Onde você começou a ter contato com a musicografia braille?

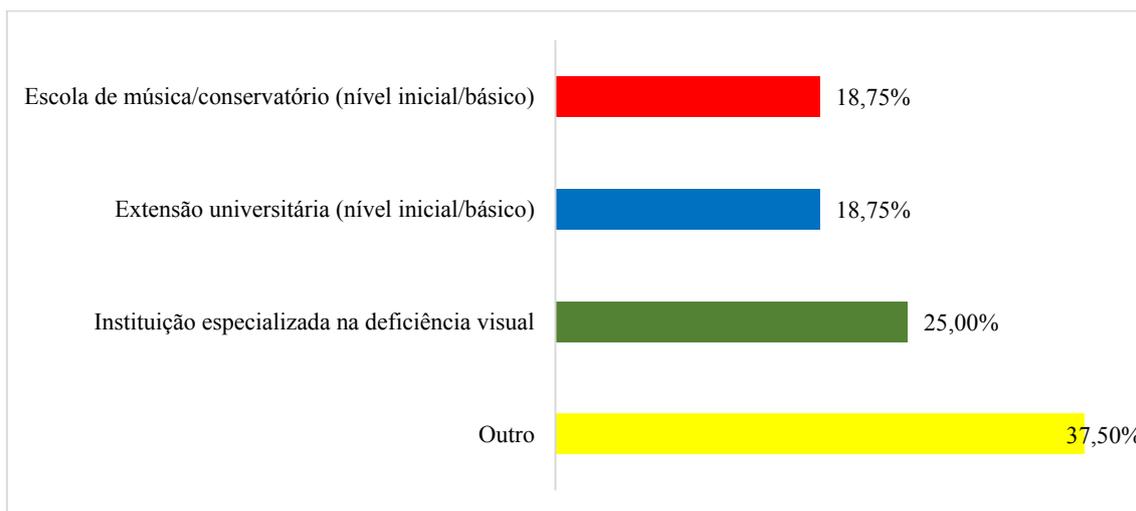


Gráfico 3, gráfico de barras horizontais: Onde você teve contato com a musicografia braille? Escola de música/conservatório (nível inicial/básico) 18,75% (vermelha); Extensão universitária (inicial/básico) 18,75% (azul); instituição especializada na deficiência visual 25% (verde); outro 37,50% (amarelo).

Os resultados quanto à extensão universitária e outros são consistentes com relação ao gráfico 1. Porém, o salto nesse aspecto da presença das escolas/conservatórios comparativamente ao aprendizado de Teoria Musical merece atenção. Há mais de 20 anos observa-se o surgimento de pontuais ofertas de cursos envolvendo a musicografia braille nesses espaços, num aceno inclusivo. Entretanto, o termo “musicografia braille”, nome da grafia musical do sistema braille, tem sido utilizado como denominação de cursos de Teoria Musical de caráter especializado para este público. Possivelmente refletido nas concepções dos respondentes, tal uso do termo encobre a Teoria Musical seja como campo de estudos ou como disciplina originária dos conteúdos/habilidades aí ministrados, induzindo a uma distinção entre saber musical de pessoas com deficiência visual e de videntes. Debates à parte, mesmo neste, que é um aspecto específico, o panorama geral dos somatórios reforça a prevalência de espaços não especializados com 75% diante dos 25% das instituições especializadas. Embora este dado reflita a presença destes nos espaços comuns da sociedade, observa-se na prática que de forma alguma isso se traduz em efetiva melhoria nas condições do seu aprender/fazer musicais.

GRÁFICO 4 – Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter?

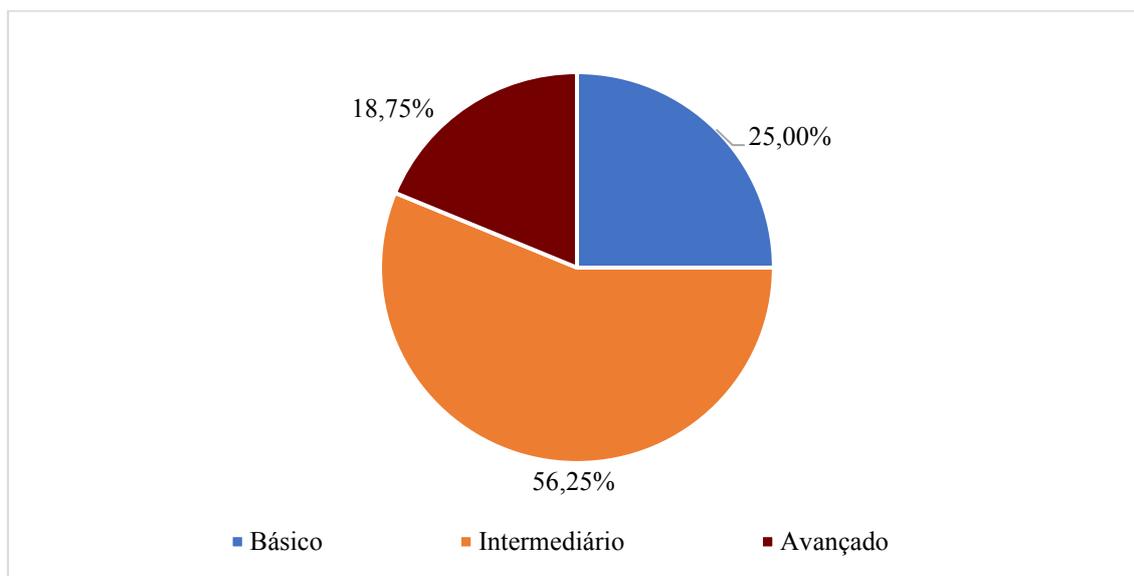


Gráfico 4, Gráfico de pizza: Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter? Básico (melodias simples, harmonia somente sifrada) 25% (azul); Intermediário (leitura e escrita de partituras integrais para instrumentos melódicos e/ou harmônicos) 56% (marrom); Avançado (leitura e escrita de partituras integrais para instrumentos melódicos, harmônicos, corais e orquestrais) 18,75% (vermelho escuro).

Mesmo confrontando-se com somatórios gerais, o perfil evidenciado é o dos músicos com domínio intermediário da partitura em braille. Esse músico dispõe de competências suficientemente necessárias para absorver e interpretar partituras da grande maioria das manifestações musicais ocidentais.

GRÁFICO 5 – Há quanto tempo você desenvolve a sua atividade musical profissionalmente?

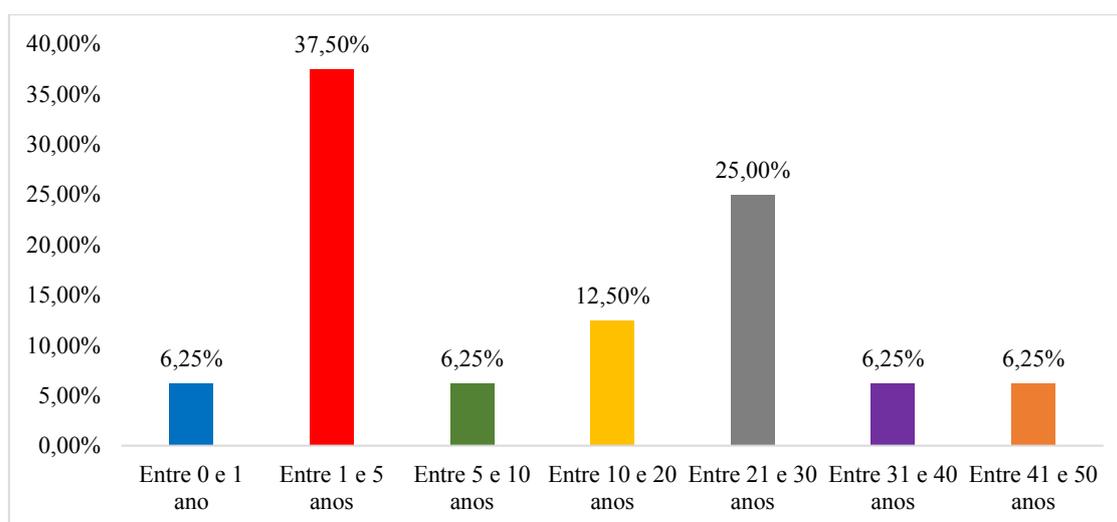


Gráfico 5, gráfico de barras verticais: A quanto tempo você desenvolve a sua atividade musical profissionalmente? Entre 0 e 1 ano 6,25% (azul); entre 1 e 5 anos 37,50% (vermelha); entre 5 e 10 anos 6,25%

(verde); entre 10 e 20 anos 12,50% (laranja); entre 21 e 30 anos 25% (cinza); entre 31 e 40 anos 6,25% (roxa); entre 41 e 50 anos 6,25% (marrom).

Se se acordar que os períodos de atuação profissional até “Entre 10 e 20 anos” aglutinam os grupos de músicos iniciantes e intermediários, e acima desse período estão os experientes, verifica-se que o presente grupo é equilibrado entre 50% de iniciantes e intermediários, e 50% de experientes, no somatório geral.

GRÁFICO 6 – Qual é o papel ou a função da musicografia braille na sua prática musical profissional?

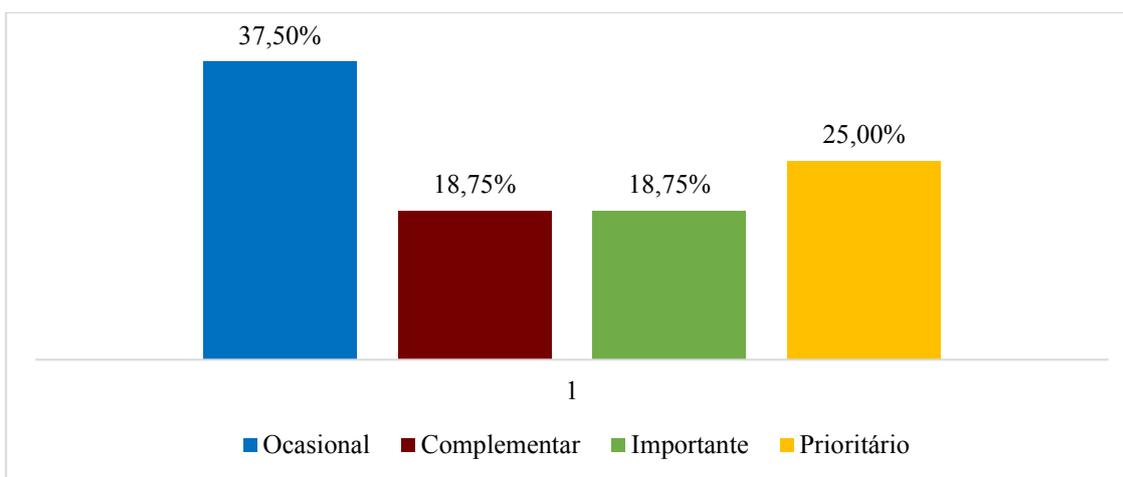


Gráfico 6, gráfico de barras verticais: Qual é o papel ou função da musicografia braille na sua prática musical profissional? Ocasional 37,50% (azul); complementar 18,75% (vermelho escuro); importante 18,75% (verde); prioritário 25% (ouro).

Entre os respondentes deste estudo, o grupo que reúne o maior número de respondentes é o que emprega pouco a partitura braille em suas práticas musicais profissionais. Mesmo no somatório geral, 56,25% afirmam utilizarem este recurso de formas ocasional ou complementar. Além dos fatores intrapessoais e de nichos profissionais, exerce forte impacto nesse dado as condições de acesso a tal recurso.

4.1.2 Perfil social e Profissional: Professores de Teoria Musical de Pessoas com Deficiência visual

TABELA 5 - Contingência entre faixa etária e sexo

Faixa etária	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
Entre 21 e 30 anos	12,50%	0,00%	12,5%
Entre 31 e 40 anos	12,50%	37,50%	50,0%
Entre 41 e 50 anos	0,00%	6,25%	6,2%
Entre 51 e 60 anos	12,50%	6,25%	18,8%
Entre 61 e 70 anos	12,50%	0,00%	12,5%
TOTAL	50,0%	50,0%	100,0%

Quanto à representatividade de gêneros, verifica-se equilíbrio entre este grupo. A faixa etária entre 31 e 40 anos é a que concentra a maioria dos professores. Somando-se aí os professores com faixa etária entre 21 e 30 anos, o total de 62,5% revela um grupo muito jovem atuando nesta área. O grupo de professores acima dos 40 anos participando desta pesquisa também é muito expressivo, num total de 37,50%.

GRÁFICO 7 – Pessoa com deficiência visual/cego/baixa visão

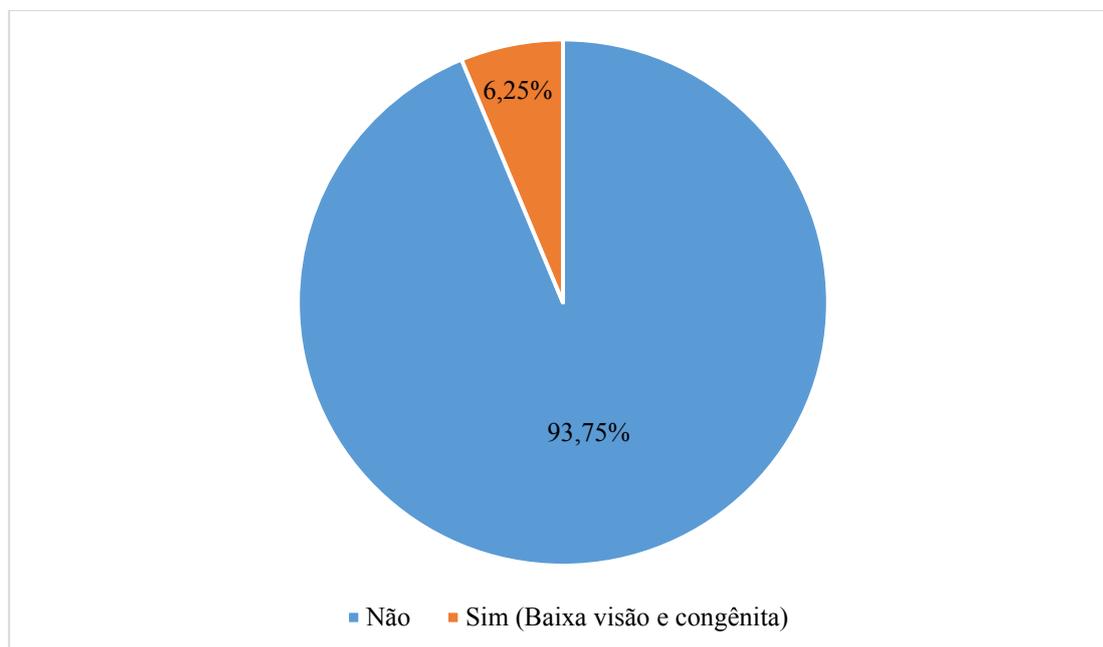


Gráfico 7, Gráfico de pizza: Você é pessoa com deficiência visual? Não 93,75% (azul); sim 6,25% (marrom).

Embora tratando-se de sua própria educação musical, a quase total ausência de professores de Teoria Musical com deficiência visual neste grupo é paradoxal. Tal fato não é

senão o resultado de toda a complexa trama de fatores estruturais e sociais de exclusões a que esses têm sido submetidos em seus processos de formação e profissionalização musicais.

TABELA 6 - Contingência entre renda e região em que vive

Renda mensal	Região				TOTAL
	Centro-oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	
Entre meio e um salário mínimo de 2021 (aprox. 550 e 1100 reais)	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%
Entre um e dois salários mínimos de 2021 (aprox. 1100 e 2200 reais)	0,00%	6,25%	6,25%	6,25%	18,75%
Entre dois e cinco salários mínimos de 2021 (aprox. 2200 e 5500 reais)	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	18,75%
Acima de cinco salários mínimos de 2021 (mais de 5500 reais)	12,50%	18,75%	25,00%	0,00%	56,25%
TOTAL	18,75%	37,50%	37,50%	6,25%	100,00%

Chama a atenção a ausência de professores da região norte, fato também observado no grupo de músicos. As regiões nordeste e sudeste reúnem igualmente os maiores grupos num somatório de 75%. Com 6,25%, a região sul é a menos representada. A faixa de renda que concentra o maior grupo é a de acima de cinco salários mínimos. Da região nordeste é o grupo majoritário entre os respondentes situados na maior faixa de vencimentos, e os situados na mais baixa.

GRÁFICO 8 – Você realiza transcrições braille-tinta e tinta-braille?

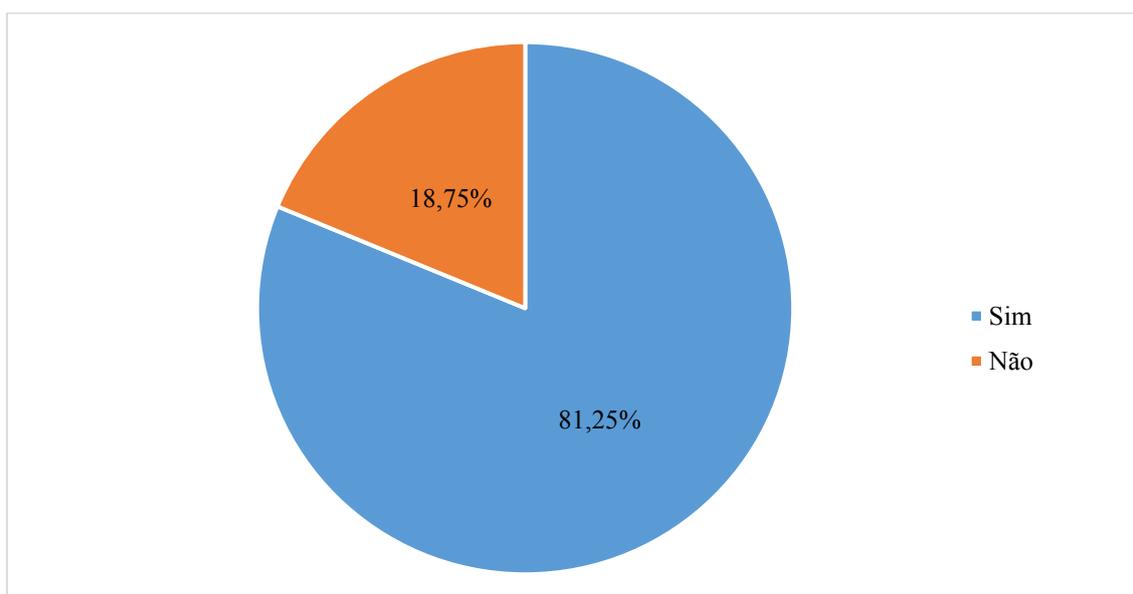


Gráfico 8, Gráfico de pizza: Você realiza transcrição tinta-braille braille-tinta? Sim 81,25% (azul); não 18,75% (marrom).

Este dado evidencia dois perfis de professores que atuam junto a este público. O maior grupo é formado por aqueles que além de lecionar, transcrevem partituras entre os dois códigos de escrita musical, seja para fins pedagógicos ou performáticos. O grupo minoritário é formado por profissionais que possivelmente lecionam para este público em contextos inclusivos, independentemente de serem ou não especialistas ou dominarem a musicografia braille.

GRÁFICO 9 – Nível da formação profissional/acadêmica

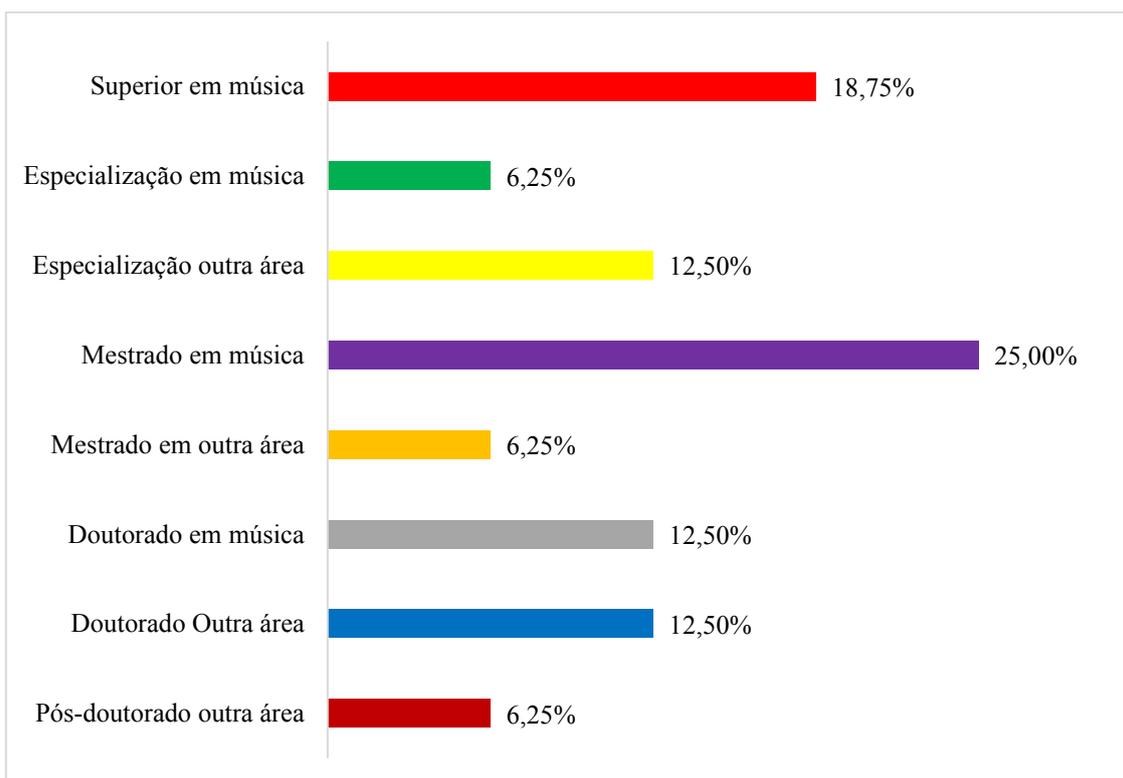


Gráfico 9, barras horizontais: Nível da formação profissional/acadêmica. Superior em música 18,75% (vermelha); especialização em música 6,25% (verde); especialização em outra área 12,50% (amarela); mestrado em música 25% (roxa); mestrado em outra área 6,25% (laranja); doutorado em música 12,50% (cinza); doutorado em outra área 12,50% (azul); pós-doutorado em outra área 6,25% (vermelha escura).

Todos os respondentes deste estudo possuem nível superior e/ou pós-graduações, tratando-se assim de profissionais de altíssimo nível. O grupo de professores com especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados em diversas áreas perfazem um somatório de 37,50%. Os com especialização, mestrado e doutorado especificamente em música acumula 43,75%, sugerindo uma possível produção científica nesta área.

GRÁFICO 10 – Qual é ou como se deu a sua formação em musicografia braille?

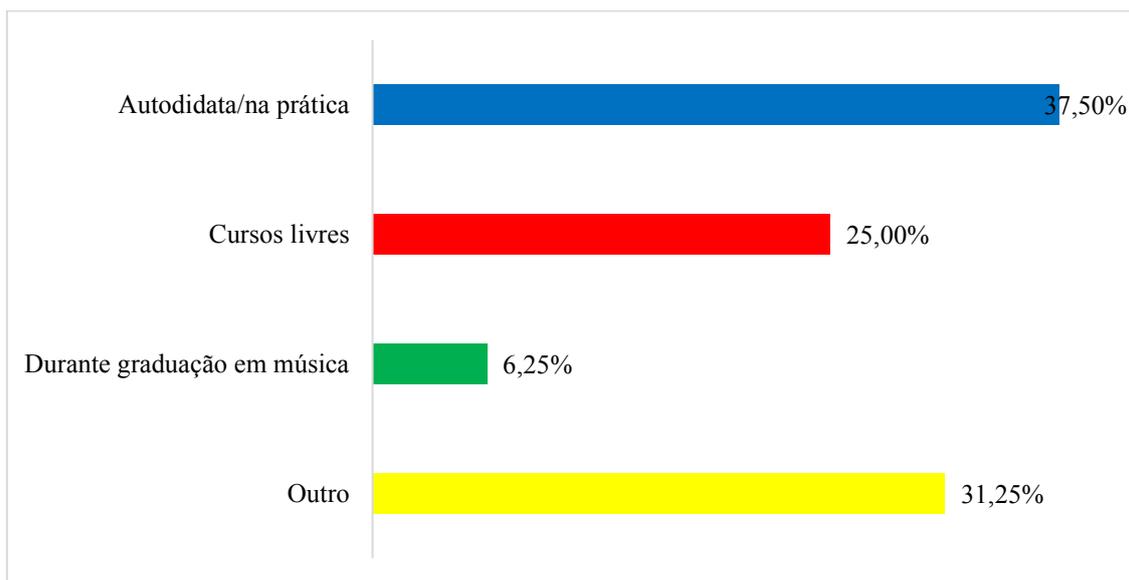


Gráfico 10, gráfico de barras horizontais: Qual é ou como se deu a sua formação em musicografia braille? Autodidata/na prática 37,50% (azul); cursos livres 25% (vermelha); durante graduação em música 6,25% (verde); outro 31,25% (amarelo).

É importante destacar que no Brasil não existe formação/capacitação formal/institucional em musicografia braille, que se tenha notícia. Assim, chama a atenção o grupo de 62,50% composto pelos professores que adquiriram tais conhecimentos por conta própria e em cursos livres, motivados pelo interesse de colaborar com a formação musical e/ou a performance dos músicos com deficiência visual. Inversamente, os 6,25% que aprenderam em suas graduações revelam a omissão e/ou o descaso por parte das instituições de formação musical, confirmando o anteriormente dito. Evidencia-se um perfil que se caracteriza por altíssimos níveis de motivação e comprometimento com seu público-alvo.

GRÁFICO 11 – A partir de qual momento da sua vida você começou a lecionar a disciplina de Teoria Musical para pessoas com deficiência visual?

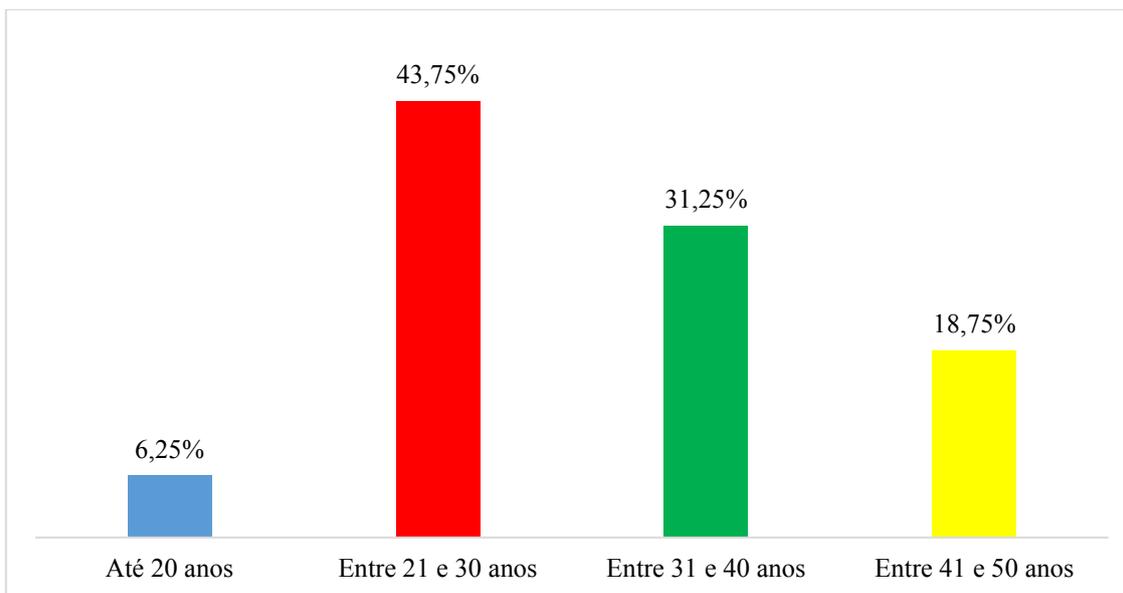


Gráfico 11, gráfico de barras verticais: A partir de que momento da sua vida você começou a lecionar a disciplina de teoria musical para pessoas com deficiência visual? Até 20 anos 6,25% (azul); entre 21 e 30 anos 43,75% (vermelha); entre 31 e 40 anos 31,25% (verde); entre 41 e 50 anos 18,75% (amarela).

Verifica-se entre este grupo um quantitativo muito elevado de professores que ingressaram muito jovens na área, 81,25%. Este dado permite supor percepções da área tanto como potencial para carreira profissional, quanto como atividade atraente e motivadora. Se corretas, confrontam o senso comum quanto a convivência e o trabalho junto a pessoas com deficiências.

GRÁFICO 12 – Qual foi o período/duração da sua atuação na disciplina de teoria musical junto a pessoas com deficiência visual?

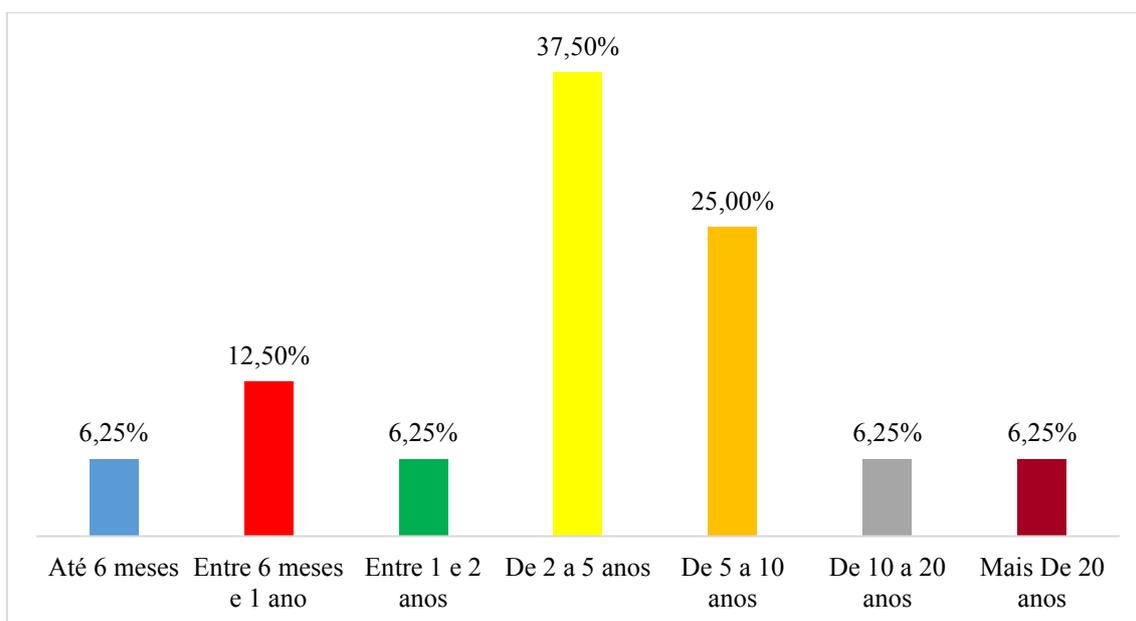


Gráfico 12, gráfico de barras verticais: Qual é ou foi o período/duração da sua atuação na disciplina de teoria musical junto a pessoas com deficiência visual? Até 6 meses 6,25% (azul); entre 6 meses e um ano 12,50% (vermelha); entre 1 e 2 anos 6,25% (verde); de 2 a 5 anos 37,50% (amarela); de 5 a 10 anos 25% (laranja); de 10 a 20 anos 6,25% (cinza); mais de 20 anos 6,25% (vermelha escura).

Evidencia-se um salto quantitativo nos períodos entre “de dois a cinco anos” e “de cinco a 10 anos, que somados acumulam 62,50% dos respondentes. Se se determinar aí uma fronteira entre carreiras iniciais e estabelecidas, as carreiras iniciais somarão 25%, e as consolidadas 75%, predominando nesta pesquisa um grupo experiente de profissionais. Tais dados parecem oferecer consistência às suposições quanto às identificações e opções de atuação profissional junto a esta área desde suas juventudes.

GRÁFICO 13 – Em qual(is) nível(is)/modalidade(s) da disciplina de Teoria Musical você atua junto a pessoas com deficiência visual?

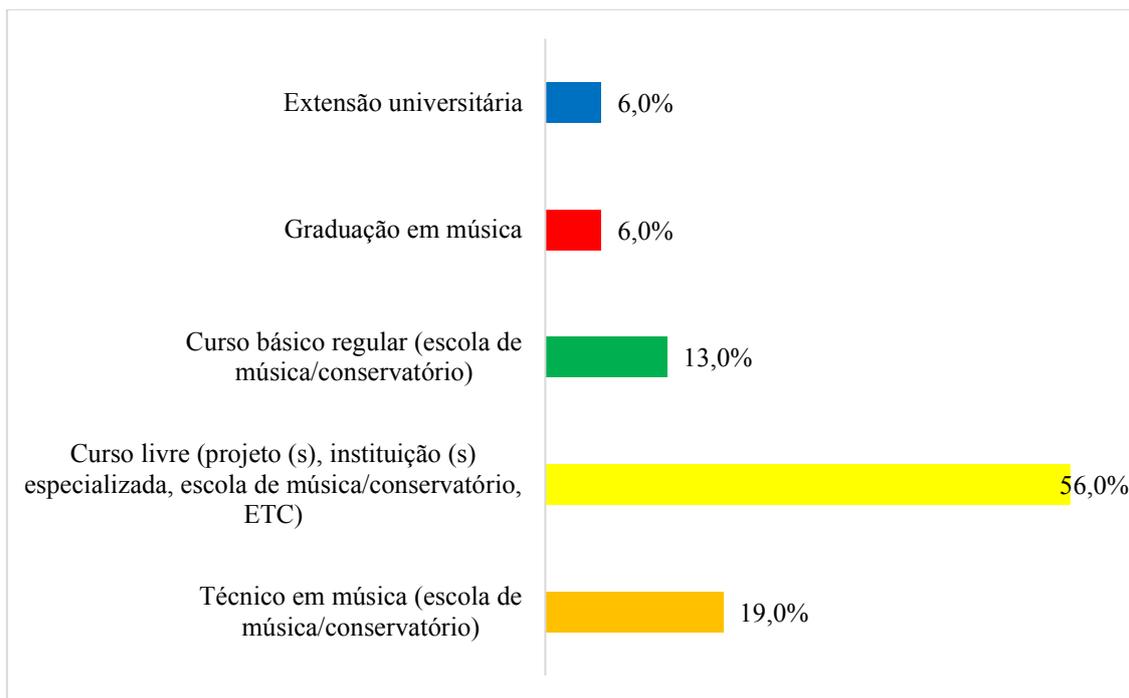


Gráfico 13, gráfico de barras horizontais: Em qual(is) nível(es)/modalidade(s) da disciplina de teoria musical você atua junto a pessoas com deficiência visual? Extensão universitária 6,0% (azul); graduação em música 6,0% (vermelha); curso básico regular (escola de música/conservatório) 12,3% (verde); curso livre (projeto(s) instituição(ões) escola de música/conservatórios etc.) 56,0% (amarela); técnico em música (escola de música/conservatório) 19,0% (laranja).

A prevalência dos “cursos livres” ganha ainda mais relevância se somadas as demais modalidades equivalentes ao nível básico, um acumulado de aproximadamente 75%. Chama a atenção o percentual baixíssimo de professores atuantes junto a este público em nível de graduação, dado que uma vez mais revela a ausência destes em tal nível de ensino. Inversamente, depreende-se as etapas da formação musical em que se encontram os estudantes dos presentes professores.

GRÁFICO 14 – Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter?

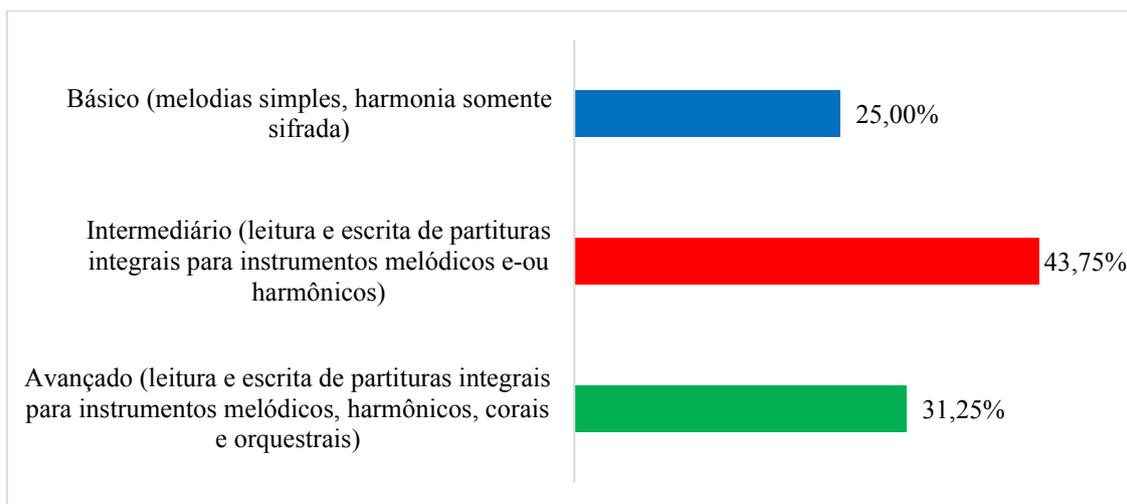


Gráfico 14, gráfico de barras horizontais: Qual nível de domínio da musicografia braille você considera ter? Básico (melodias simples, harmonia somente cifrada) 25% (azul); Intermediário (leitura e escrita de partituras integrais para instrumentos melódicos e/ou harmônicos) 43,75% (vermelha); Avançado (leitura e escrita de partituras integrais para instrumentos melódicos, harmônicos, corais e orquestrais) 31,25% (verde).

Verificou-se na etapa de análise dos presentes dados um enviesamento do *survey* para este subgrupo, que pode ter influenciado os respondentes. Uma das várias especificidades da área da educação musical para pessoas com deficiência visual é o fato de que, embora dominem a musicografia braille, professores e/ou transcritores que enxergam, via de regra, não são usuários deste código em suas práticas musicais. Em que pese a indagação quanto ao seu domínio deste código no aspecto “leitura” poder ter sido equivocada, tal indagação fez emergir uma significativa peculiaridade dessa área. Mesmo assim, é largamente constatado um consistente domínio do código por parte deste grupo de professores. Isso é observado nos níveis “intermediário” e “avançado” individualmente, mas principalmente em seu somatório, que perfaz 75%. Se se assumir que o professor deva estar tecnicamente acima de seus estudantes, ao se constatar no dado anterior o nível da formação musical em que atuam, este conclui-se que o presente grupo dispõe de grande e consistente bagagem de saberes e competências a ensinar.

4.2 PERGUNTAS SOBRE TEORIA MUSICAL

Os perfis anteriormente delineados oferecem os traços humanos gerais que contextualizam as experiências de aprendizado e de ensino a seguir. As percepções de músicos e professores são comparadas (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 107) buscando-se identificar particularidades relativas a pessoas com deficiência visual em tais processos, resguardando-se a isonomia entre ambas. Para cumprir com o objetivo desta investigação,

focalizam-se os conteúdos que apresentaram experiências de ensino-aprendizado como difíceis ou muito difíceis. É aí que se exacerbam as demandas específicas individuais e/ou coletivas por abordagens e/ou recursos. Acredita-se que investigar tais experiências é legitimar seus significados como igualmente inerentes aos processos de ensino-aprendizado, independentemente de se tratar ou não de pessoas com deficiências.

Em ambos os subgrupos, os dados serão apresentados em duas etapas de forma semelhante. Inicialmente, é apresentada e analisada uma síntese dos resultados percentuais das experiências de ensino e de aprendizado através de um gráfico de barras horizontais. As tabelas completas com todos os conteúdos investigados e seus respectivos percentuais de experiências de ensino e de aprendizado e gráficos panorâmicos ilustrativos correspondentes poderão ser examinados nos apêndices deste estudo.

A seguir, são apresentados os dados dos aprofundamentos das experiências de dificuldade, foco deste estudo. Três tabelas de contingência relacionam a lista de conteúdos com tais ocorrências em suas linhas aos aspectos das dificuldades investigados em suas colunas, seguindo-se dois gráficos analíticos a cada tabela. O primeiro, de barras horizontais empilhadas, é uma análise panorâmica visual desses dados. Cada conteúdo é representado por uma barra horizontal multicolorida, e indicada com a sua numeração correspondente. As proporções das cores nas barras horizontais correspondem ilustrativamente aos percentuais de cada aspecto investigado conforme as tabelas. O acumulado em perspectiva vertical dessas barras evidencia as proporções entre suas cores, compondo colunas verticais irregulares que ilustram analiticamente as trajetórias evolutivas dos aspectos abordados. O segundo, de barras horizontais, apresenta a síntese percentual do aspecto sob análise. Nas tabelas e nos gráficos de barras empilhadas os conteúdos são numerados de acordo com suas ordens nos *surveys*. Nessa etapa, os percentuais referem-se ao total acumulado pelas experiências como “difícil” e “muito difícil”, e não ao total simples dos respondentes. Assim, não serão analisadas individualmente as implicações envolvidas em cada um desses conteúdos, e sim os aspectos investigados nas dificuldades por meio das questões condicionais acionadas pela lógica de exibição nos *surveys*. As correlações entre conteúdos versus dificuldades e conteúdos versus superação, estabelecem relações de correspondência entre a maioria dos seus aspectos, objetivando verificar-se a solução ou não dessas dificuldades. Este processo é analisado em termos de Ciclos conclusivos Dificuldade/superação, cujo fechamento pode ser negativo quando não ocorre a superação, equilibrado quando ocorre a superação, e positivo quando a solução supera quantitativamente a dificuldade.

Comum às tabelas dessa etapa em ambos os subgrupos, a relação de conteúdos com ocorrência de dificuldades representa em si mesma especificidade. Subjaz aí toda a trama de fatores prefigurados pelos perfis sociais e profissionais. Sob a perspectiva da disciplina, destaca-se a influência determinante da musicografia braille com suas especificidades objetivas e subjetivas, tais como sua estruturação e suas regras, as existências ou não de metodologias, materiais e recursos didáticos.

4.2.1 Perguntas sobre Teoria Musical - Músicos com Deficiência Visual

GRÁFICO 15 – Percentual dos conteúdos de teoria musical em cada nível de dificuldade

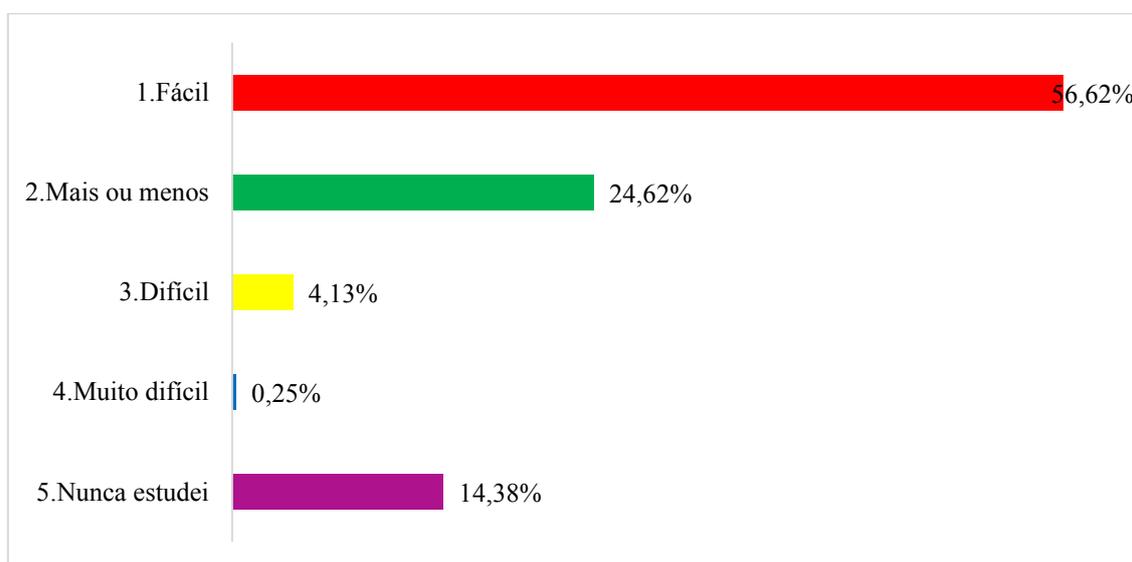


Gráfico 15, gráfico de barras horizontais: Percentuais de cada perfil de Experiência de aprendizado dos Conteúdos de teoria musical. 1.Fácil 56,62% (vermelho); 2. mais ou menos 24,62% (verde); 3. difícil 4,13% (amarelo); 4.muito difícil 0,25% (azul); 5.nunca estudei 14,38% (violeta).

Como exposto no capítulo 3, os perfis efetivos de experiência de aprendizado são: “fácil”, “difícil” e “nunca estudei”. Assim, “fácil” acumula 81,26% e “difícil” 4,38%, considerando-se aí suas respectivas subdivisões. Tanto individualmente quanto no somatório geral, com base no grupo de respondentes deste estudo, fica evidenciado que a Disciplina de Teoria Musical não impõe dificuldades significativas para pessoas com deficiência visual, de forma geral. Mesmo acumulando 14,38% dos conteúdos elencados, “nunca estudei” não será focalizado neste estudo, apesar de representar aspectos que requerem investigações. Longe de serem pouco expressivos, os 4,38% de dificuldades atestam em perspectiva invertida o êxito de forma geral desses respondentes. Sua ocorrência é para esse estudo oportunidade de identificar

e analisar em traços gerais as especificidades de aprendizado junto a disciplina de Teoria Musical apresentadas por este grupo.

Tabela 7 - Correlação percentual entre conteúdos e áreas da disciplina de Teoria Musical às quais as dificuldades se relacionam

CONTEÚDOS	Áreas da Disciplina de Teoria Musical Relacionadas às Dificuldades com cada Conteúdo.				
	Percepção musical	Teoria da música	Métrica	Solfejo	Técnicas de memorização
4. Claves	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%
11. Inversão de intervalos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
13. Enarmonia	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
14. Graus da escala	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
15. Série harmônica	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%
16. Consonância e dissonância	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
20. Compassos mistos	12,50%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%
25. Modos gregos	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
26. Transporte/transposição	12,50%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
27. Transposição dos modos gregos	12,50%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
29. Escalas artificiais	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
30. Quiálteras	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
32. Expressão	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
33. Escalas exóticas	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
34. Abreviaturas	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
35. Termos especiais	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
40. Cifragem dos acordes de quinta	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
41. Ornamentos	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
43. Acordes de sétima alterados	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
44. Inversão dos acordes de sétima	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
45. Acordes de nona	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
46. Outros acordes	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
48. Transposição para instrumentos "transpositores"	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
50. Barras-sinais de repetição	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%

Da relação de 50 conteúdos elencados para este estudo, 24 figuram com ocorrências de dificuldades para os músicos. Como discutido no capítulo 2, a musicografia braille com suas características específicas e suas regras próprias influem na maioria em níveis e formas específicas. Assim, de acordo com a proposta hierárquica do aprendizado da musicografia braille de Bonilha (2010, p. 51-58), assim se classifica a presente relação de conteúdos: Apreensão de notas musicais (sem ocorrências); Assimilação de Padrões Rítmicos (20 e 30);

Assimilação dos Sinais de Oitava (11, 13 e 16); Representação da Armadura de Clave (13, 15, 25, 26, 27, 29 e 33); Leitura de Acordes (43, 44, 45 e 46); Leitura de Obras/Trechos Polifônicos (sem ocorrências); e Representação de Sinais Acessórios (4, 32, 34, 35, 41 e 50). Não foram enquadrados na proposta de Bonilha (2010): 14, 40 e 48. A partir dos graus de dificuldade de assimilação da partitura em braille propostos por Souza (2014, p. 81) os presentes conteúdos apresentam a seguinte classificação: 1: notas musicais e suas alturas (sem ocorrências); 2: valores de tempo (20 e 30); 3: sinais de oitava (11, 13 e 16); 4: Escrita de Tríades, Tétrades e suas Inversões (43, 44, 45 e 46); 5: Vozes Simultâneas e Escrita com Mais de Duas Pautas / Partituras que Usam “Em Acorde Total”, “Em Acorde Parcial” e/ou Pautas Simultâneas (sem ocorrências). Não foram enquadrados na proposta de Souza (2014): 4, 14, 15, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 48 e 50. Os sinais referentes a "leitura de obras/Trechos polifônicos" da proposta de Bonilha (2010) e o grau cinco da proposta de Souza (2014) não apresentaram ocorrências porque os conteúdos correspondentes não figuraram nos manuais de teoria musical consultados. Observa-se que, de forma geral, as dificuldades relatadas por este grupo de músicos relacionam-se com conteúdos distribuídos por toda a relação de conteúdos, o que sugere tratar-se de um grupo que superou os correspondentes níveis/modalidades de formação musical. Acredita-se que os fatores de dificuldades envolvidos nos conteúdos não enquadrados nas propostas dos autores não estejam relacionados com a musicografia braille. É possível que tais dificuldades estejam mais especificamente relacionadas com aspectos envolvidos na disciplina comuns também a estudantes sem deficiência visual.

GRÁFICO 16 – Área da disciplina de teoria musical cuja dificuldade se relaciona

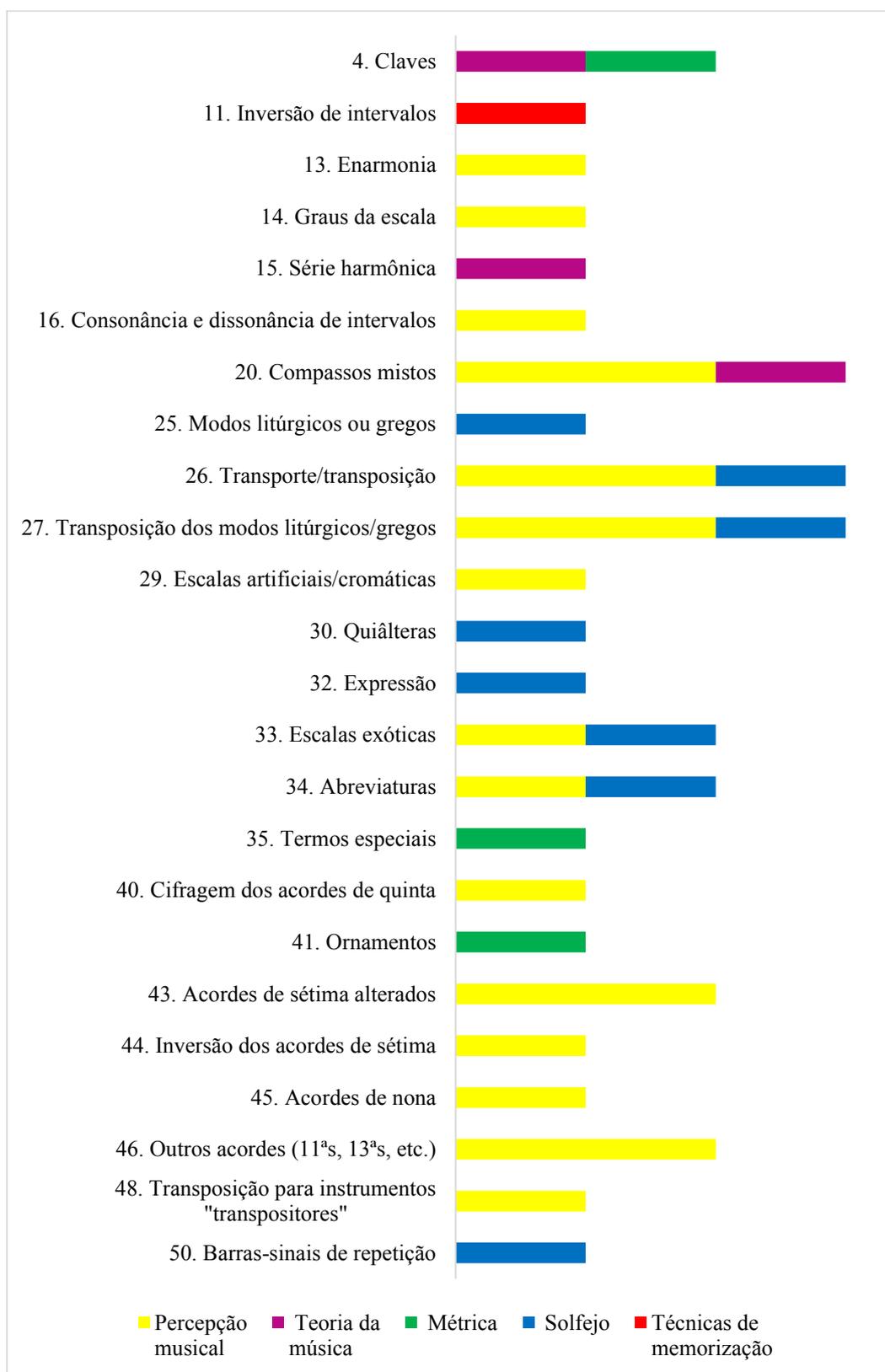


Gráfico 16, gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela seis. Áreas da Disciplina de Teoria Musical Relacionadas às Dificuldades com cada Conteúdo.

GRÁFICO 17 – Áreas da disciplina da teoria musical relacionadas às dificuldades com cada conteúdo

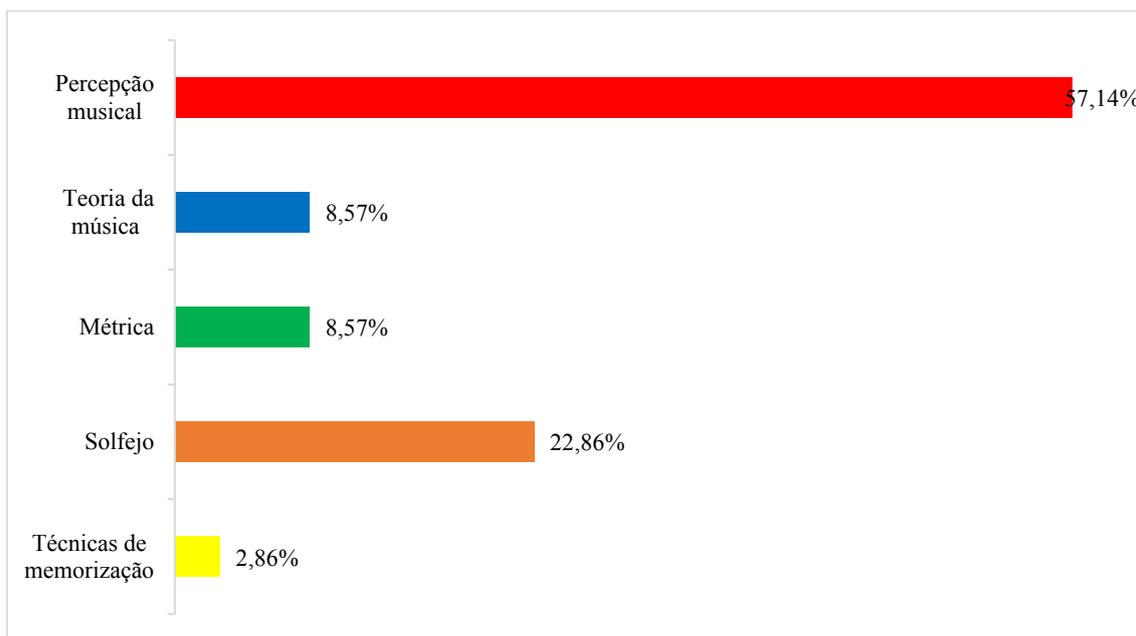


Gráfico 17, gráfico de barras horizontais: correlação entre áreas da disciplina de teoria musical e dificuldades com cada conteúdo. Percepção Musical 57,14% (vermelho); teoria da música 8,57% (azul); métrica 8,57% (verde); solfejo 22,86% (marrom); técnicas de memorização 2,86% (amarelo).

Ao evidenciar-se a percepção Musical como principal área das dificuldades dos músicos deste estudo, infere-se que a musicografia braille não representa significativo fator de dificuldade para estes. O dado ainda contrapõe entendimentos sobre possuírem audição acima da média, apontando a necessidade de treinamento tanto quanto os músicos sem deficiências. Tais conclusões ganham ainda mais força se se relacionar a Métrica a esta área, perfazendo um percentual de 65,71%. Por outro lado, considerando que Solfejo e Técnicas de Memorização são áreas que a musicografia braille é objetivamente determinante, alcança-se uma representatividade de 25,72%. Os 8,57% referentes à Teoria Musical indicam baixíssima dificuldades de entendimento quanto aos conceitos musicais.

TABELA 8 - Correlação percentual entre conteúdos e aspectos Relacionados às Dificuldades

Conteúdos	Aspectos Relacionados às Dificuldades com cada Conteúdo.					
	Materiais Didáticos inadequados/ inexistentes	Recursos de Apoio Pedagógico inadequados/ inexistentes	Musicografia Braille	Abordagem do professor	Questões pessoais	Outra
4	0,39%	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	1,95%
11	0,39%	0,00%	0,39%	0,39%	0,00%	1,56%
13	0,39%	0,39%	0,00%	0,00%	0,00%	1,17%
14	0,39%	0,00%	0,39%	0,39%	0,00%	1,56%
15	0,00%	0,39%	0,00%	0,00%	0,00%	0,78%
16	0,39%	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	1,17%
20	0,78%	0,78%	0,39%	0,39%	0,00%	3,52%
25	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	0,00%	1,17%
26	0,39%	0,39%	0,00%	0,39%	0,39%	2,73%
27	0,39%	0,00%	0,39%	0,39%	0,00%	1,56%
29	0,39%	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	1,56%
30	0,00%	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	1,17%
32	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	0,00%	1,17%
33	0,78%	0,39%	0,39%	0,00%	0,00%	2,34%
34	0,78%	0,39%	0,39%	0,39%	0,00%	2,73%
35	0,39%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,39%
40	0,39%	0,00%	0,39%	0,39%	0,00%	1,56%
41	0,39%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,78%
43	0,78%	0,39%	0,39%	0,39%	0,00%	1,95%
44	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	0,00%	1,17%
45	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	0,00%	1,17%
46	0,39%	0,39%	0,39%	0,39%	0,00%	2,34%
48	0,39%	0,00%	0,00%	0,39%	0,00%	0,78%
50	0,39%	0,39%	0,00%	0,39%	0,00%	1,17%

GRÁFICO 18 – Razões associadas à dificuldade



Gráfico 18, Gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela sete. Aspectos Relacionados às Dificuldades com cada Conteúdo. Materiais didáticos inadequados ou inexistentes (vermelho); recursos de apoio pedagógico inadequados ou inexistentes (azul); musicografia braille (verde); abordagem do professor (laranja); questões pessoais (roxo); outra (amarela).

GRÁFICO 19 – Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo

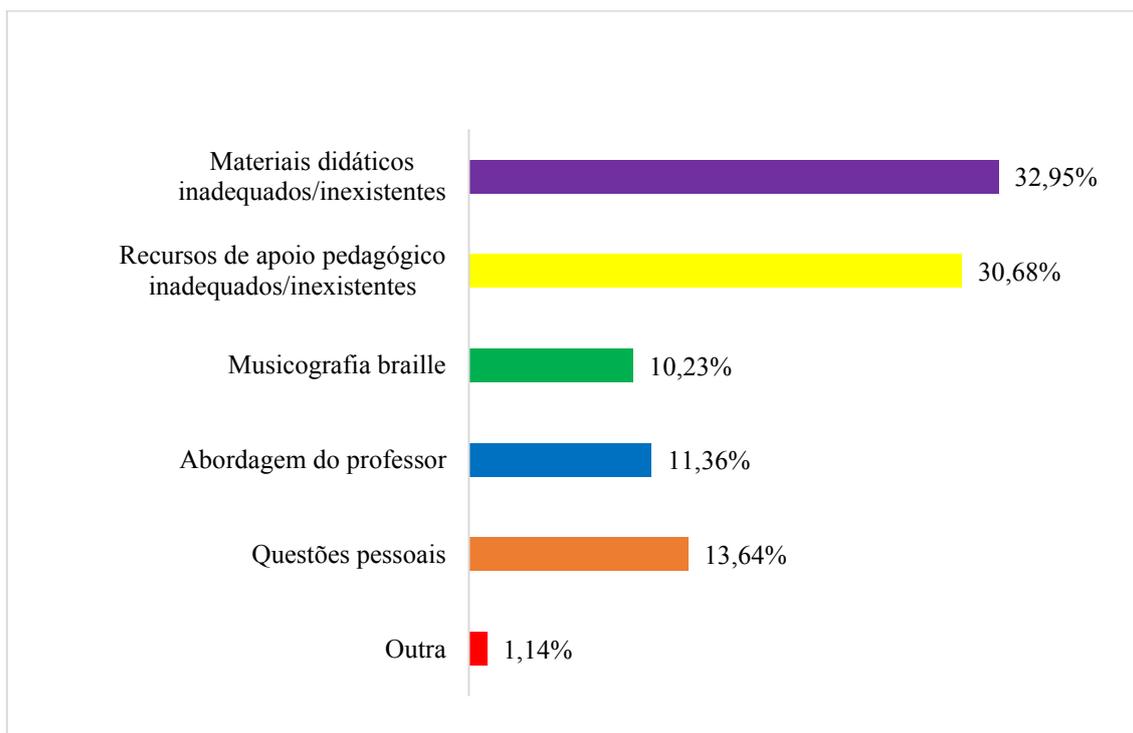


Gráfico 19, Gráfico de barras horizontais: Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo. Materiais didáticos inadequados ou inexistentes 32,95% (roxa); recursos de apoio pedagógico inadequados ou inexistentes 30,68% (amarela); musicografia braille 10,23% (verde); abordagem do professor 11,36% (azul); questões pessoais 13,64% (marrom); outra 1,14% (vermelha).

Se se considerar abordagem dos professores e questões pessoais como fatores humanos, este somatório alcança meros 25%, permitindo-se concluir o êxito docente junto a este grupo. Porém, quando Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos são considerados conjuntamente, acumula-se 63,63%. Evidencia-se desse modo, a principal origem dos 4,38% de experiências de dificuldade para esses músicos. A relevância desse dado chama mais ainda a atenção, ao tomar em conta que a musicografia braille é visceralmente relacionada a tais fatores. Uma vez mais evidencia-se que este código não representa dificuldade significativa para os presentes músicos, agora sob outro enfoque. Assim, pode-se supor uma quase independência entre a musicografia enquanto estrutura abstrata de conhecimentos e seu suporte material.

TABELA 9 - Correlação percentual dos aspectos relacionados à superação das dificuldades com cada conteúdo

Conteúdos	Aspectos Relacionados à Superação das Dificuldades						
	Abordagem do Professor	Explicações Informais	Materiais Didáticos	Musicografia Braille	Recursos de Apoio pedagógico	Questões Pessoais	Outro
4	6,25%	12,50%	12,50%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%
11	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%
13	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
14	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
15	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
16	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
20	18,75%	18,75%	6,25%	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%
25	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%
26	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
27	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
29	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
30	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
32	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
33	0,00%	12,50%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
34	0,00%	12,50%	6,25%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%
35	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%
40	6,25%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%
41	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
43	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
44	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
45	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%
46	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%
48	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
50	0,00%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%

GRÁFICO 20 – Forma encontrada para superar os desafios

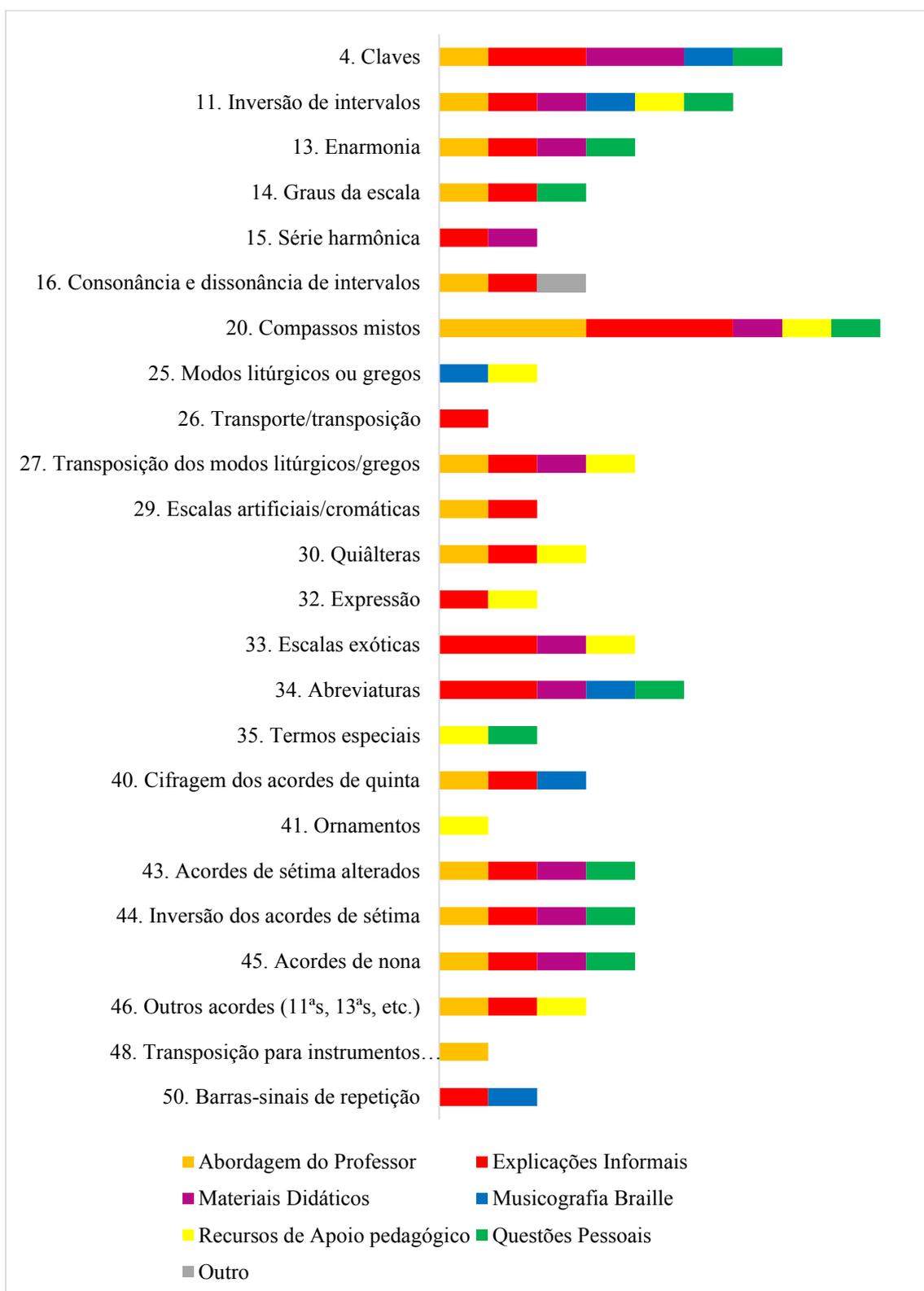


Gráfico 20, Gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela oito: Aspectos relacionados à superação das dificuldades. Abordagem do professor (laranja); Explicações informais (vermelho); Materiais didáticos inadequados ou inexistentes (roxa); Musicografia braile (azul); Recursos de apoio pedagógicos inadequados ou inexistentes (amarela); Questões pessoais (verde); Outro (cinza).

GRÁFICO 21 – Aspectos relacionados à superação das dificuldades

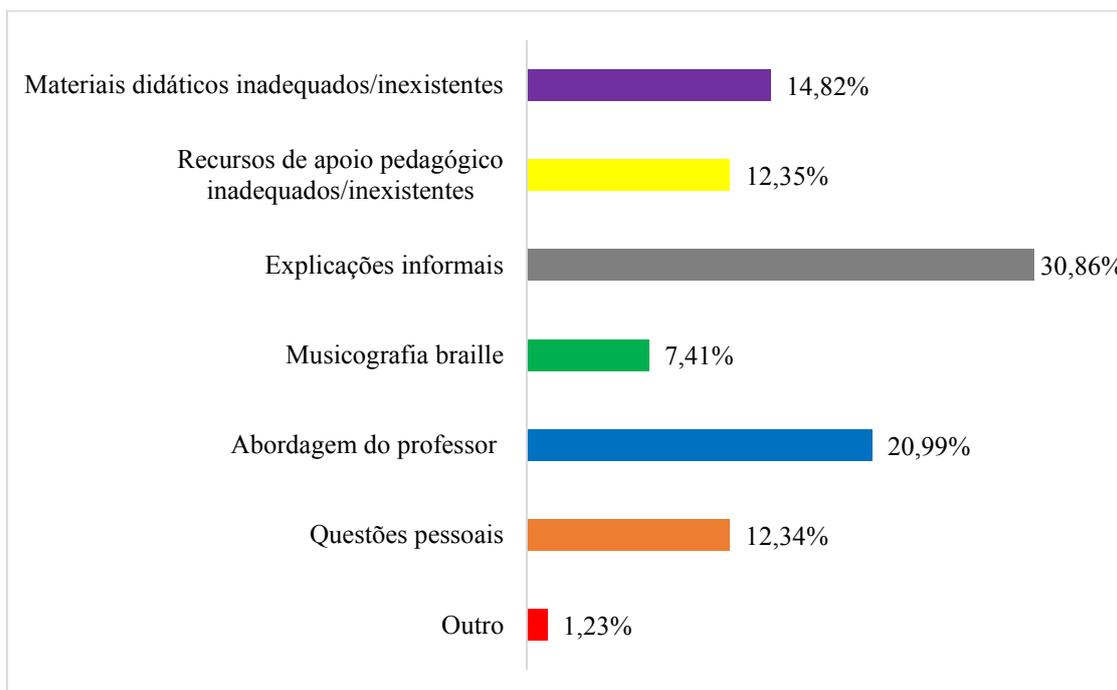


Gráfico 21, Gráfico de barras horizontais: Aspectos relacionados à superação das dificuldades. Materiais didáticos inadequados ou inexistentes 14,81% (roxa); recursos de apoio pedagógicos inadequados ou inexistentes 12,35% (amarela); explicações informais 30,86% (cinza); musicografia braille 7,41% (verde); abordagem do professor 20,99% (azul); questões pessoais 12,34% (marrom); outra 1,23% (vermelha).

Os *surveys* foram planejados de modo que cada aspecto relacionado à dificuldade com cada conteúdo possa encontrar sua superação no aspecto correspondente, de modo que os dados obtidos permitam investigar cada aspecto em ciclos conclusivamente fechados de “dificuldade/superação”. A percepção sobre a musicografia braille na correlação conteúdos/áreas da Teoria Musical foi correspondida na correlação conteúdos/aspectos de dificuldade (10,23%). Na presente correlação, esse aspecto fecha de forma praticamente equilibrada seu ciclo conclusivo dificuldade/superação (7,41%), demonstrando não se tratar de dificuldade significativa para o presente grupo. Com 11,36% na correlação anterior, a abordagem do professor fecha agora seu ciclo dificuldade/superação com 20,99% de forma conclusivamente positiva, sendo assim fator solucionador de dificuldades. Conforme explorado anteriormente, o somatório “fatores humanos” que conformou 25%, agora perfaz 33,33%, fechando também seu ciclo dificuldade/superação de forma conclusivamente positiva. Observa-se que houve equilíbrio no aspecto “questões pessoais”, sugerindo que se antes houve dificuldades relacionadas a tais questões, estas foram proporcionalmente superadas. Porém, a combinação anterior dos aspectos “materiais didáticos” e “recursos pedagógicos” que acumulou 63,57%, ao apresentar na correlação “superação” um somatório de 27,16%, tem

fechamento muito negativo do seu ciclo dificuldade/superação, sugerindo que não houve solução de tais dificuldades para o grupo investigado. Esta conclusão é igualmente observável se esses aspectos forem tomados isoladamente. Entretanto, a presente correlação particulariza o aspecto “explicações informais”, que acumula sua maior representatividade, 30,86%. Se este for computado no somatório “fatores humanos”, alcança-se um percentual de 64,19% de fatores de superação, indicando largamente que o principal fator de solução das dificuldades enfrentadas pelos presentes músicos relaciona-se às suas interações humanas.

4.2.2 Perguntas sobre teoria musical: Professores de Teoria Musical de Pessoas com Deficiência Visual

GRÁFICO 22 – Perfis de experiência por conteúdos de teoria musical

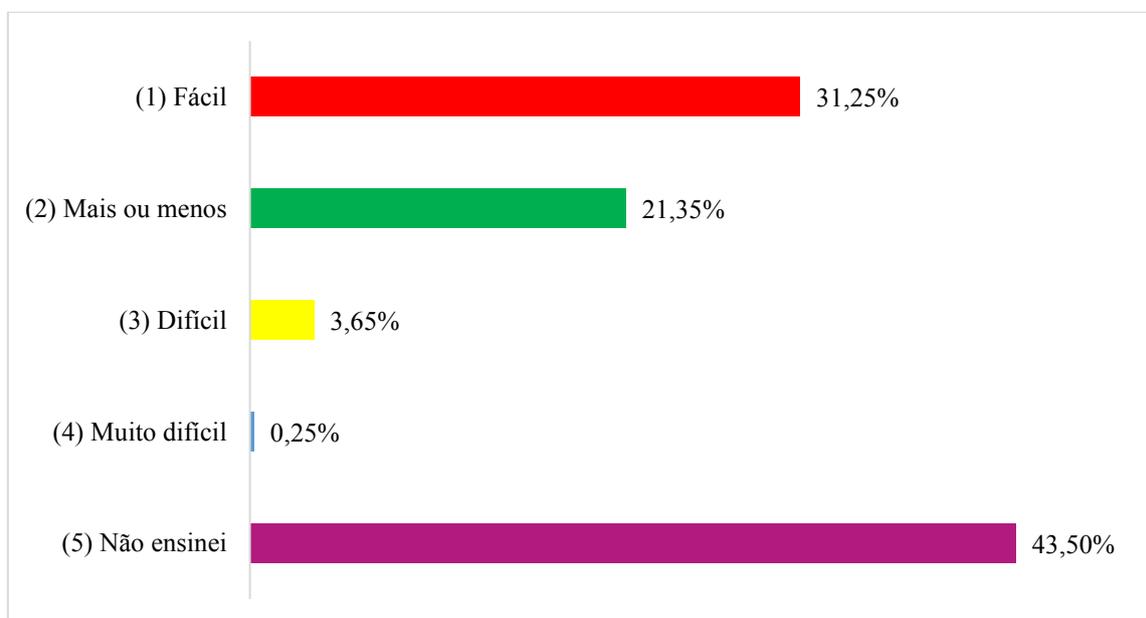


Gráfico 22, Gráfico de barras horizontais: Perfis de Experiência por Conteúdos de teoria musical. (1) Fácil 31,25% (vermelho); (2) Mais ou Menos 21,35% (verde); (3) difícil 3,65% (amarelo); (4) muito difícil 0,25% (azul); (5) não ensinei 43,50% (roxo).

Chama a atenção o fato de “Nunca Ensinei” concentrar o maior percentual entre as experiências de ensino. Supõe-se que esse dado seja decorrência do predomínio da atuação desses professores junto a estes estudantes em níveis básicos do aprendizado musical. Entretanto, o bloco relacionado à facilidade é majoritário, somando 52,6%. Afetando menos da metade da relação de conteúdos, as percepções de dificuldade perfazem 3,9% das experiências de ensino. Esse dado evidencia que não há dificuldades significativas para pessoas com deficiência visual na disciplina nas percepções deste grupo de professores.

TABELA 10 - Correlação percentual entre conteúdos e áreas da disciplina de teoria musical às quais as dificuldades se relacionam

Conteúdos	Área da disciplina de teoria musical cuja dificuldade se relaciona					
	Percepção musical	Teoria da música	Métrica	Solfejo	Técnicas de memorização	TAL
1.Semitom, tom	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
2.Alterações	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
3.Claves	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
4.Ponto de aumento e ponto de diminuição	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%
5.Ligaduras de prolongamento	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	12,50%
6.Ligaduras de articulação	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	0,00%	12,50%
7.Intervalos justos, maiores e menores	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%
8.Intervalos aumentados e diminutos	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%
9.Intervalos compostos	0,00%	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	12,50%
10.Inversão de intervalos	0,00%	18,75%	0,00%	0,00%	0,00%	18,75%
11.Escala geral/sinais de oitava e suas regras	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%
14.Série harmônica	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
15.Consonância e dissonância de intervalos	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
18.Compassos compostos	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
24.Modos litúrgicos ou gregos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%
25.Transporte/transposição	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
26.Transposição dos modos litúrgicos/gregos	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
28.Escalas artificiais/cromáticas	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
30.Dinâmica	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	6,25%
32.Escalas exóticas	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
33.Abreviaturas	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
40.Ornamentos	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%
43.Inversão dos acordes de sétima	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%

GRÁFICO 23 – Área da disciplina de teoria musical cuja dificuldade se relaciona



Gráfico22, Gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela 9: Percepção musical (amarela); Teoria da Música (violeta); Métrica (verde); solfejo (azul); técnicas de memorização (vermelho).

Dos 50 conteúdos elencados nos *surveys*, este grupo de professores vivenciaram/perceberam dificuldades em 23 nos processos de ensino-aprendizado de seus estudantes com deficiência visual. De acordo com a proposta hierárquica do aprendizado da musicografia braille de Bonilha (2010, p. 51-58), esta relação de conteúdos é assim classificada: Apreensão de notas musicais (sem ocorrências); Assimilação de Padrões Rítmicos (5 e 19); Assimilação dos Sinais de Oitava (8, 9, 10, 11 e 12); Representação da Armadura de Clave (25, 26, 27, 29 e 33); Leitura de Acordes (44); Leitura de Obras/Trechos Polifônicos (sem ocorrências); e Representação de Sinais Acessórios (3, 4, 6, 7, 31, 34 e 41). Não foram enquadrados na proposta de Bonilha (2010: 2, 15 e 16). Por outro lado, a partir dos graus de dificuldade de assimilação da partitura em braille propostos por Souza (2014, p. 81) os presentes conteúdos apresentam a seguinte classificação: 1: notas musicais e suas alturas (sem ocorrências); 2: valores de tempo (5 e 19); 3: sinais de oitava (8, 9, 10, 11 e 12); 4: Escrita de Tríades, Tétrades e suas Inversões (44); 5: Vozes Simultâneas e Escrita com Mais de Duas Pautas / Partituras que Usam “Em Acorde Total”, “Em Acorde Parcial” e/ou Pautas Simultâneas (sem ocorrências). Não foram enquadrados na proposta de Souza (2014): 2, 3, 4, 6, 7, 15, 16, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34 e 41. Os sinais referentes a "leitura de obras/Trechos polifônicos" da proposta de Bonilha (2010) e o grau cinco da proposta de Souza (2014) não apresentaram ocorrências porque os conteúdos correspondentes não figuraram nos manuais de teoria musical consultados. Observa-se que tais ocorrências de dificuldades percebidas por este grupo de professores concentram-se principalmente nos conteúdos iniciais, o que pode se relacionar com os níveis/etapas de ensino em que esses professores atuam. Acredita-se que os fatores de dificuldades envolvidos nos conteúdos não enquadrados nas respectivas propostas não se relacionem com a musicografia braille. É possível que tais dificuldades estejam mais especificamente relacionadas com aspectos envolvidos na disciplina comuns também a estudantes sem deficiência visual.

GRÁFICO 24 – Áreas da disciplina de teoria musical relacionadas às dificuldades com cada conteúdo

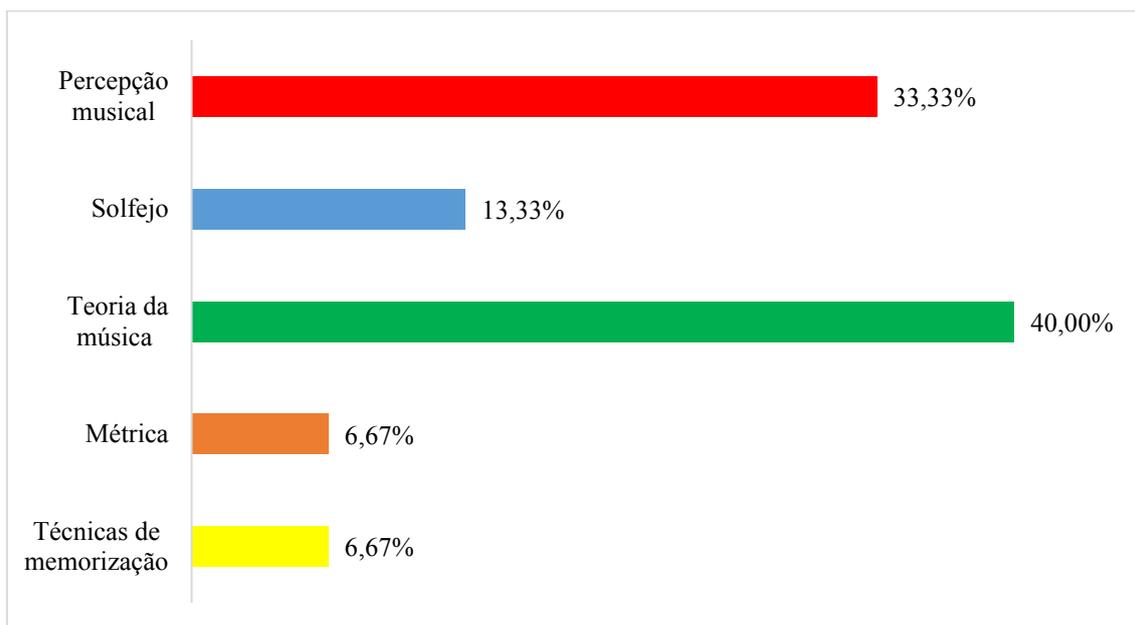


Gráfico 23, Gráfico de barras horizontais: Áreas da disciplina de teoria musical relacionadas às dificuldades com cada conteúdo. Percepção musical 33,33% (vermelha); solfejo 13,33% (azul); Teoria da Música 40% (verde %); Métrica 6,67% (marrom); técnicas de memorização 6,67% (amarelo).

Ao representar 40% nas experiências de ensino, a Teoria da Música é o maior acumulado entre as áreas da disciplina. Tal percentual significa níveis consideráveis de dificuldades de compreensão dos conceitos musicais. O somatório de outros 40% entre Percepção Musical e Métrica, entendidas como áreas afins, é fator que aproxima estudantes com e sem deficiências, dispersando o mito da audição privilegiada comumente atribuída. Como áreas sob influência direta da musicografia braille, o acumulado entre Solfejo e Técnicas de Memorização revela níveis baixos de dificuldade, sugerindo que os estudantes com deficiência visual não vivenciam dificuldades significativas em sua grafia musical.

GRÁFICO 25 – Razões associadas à dificuldade



Gráfico 23, Gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela 10: Materiais didáticos inadequados ou inexistentes (vermelho); questões sensoriais (cinza); questões didático-metodológicas (roxo); outras (amarelo); musicografia braille (verde); questões pessoais (laranja); recursos de apoio pedagógico inadequados ou inexistentes (azul).

GRÁFICO 26 – Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo

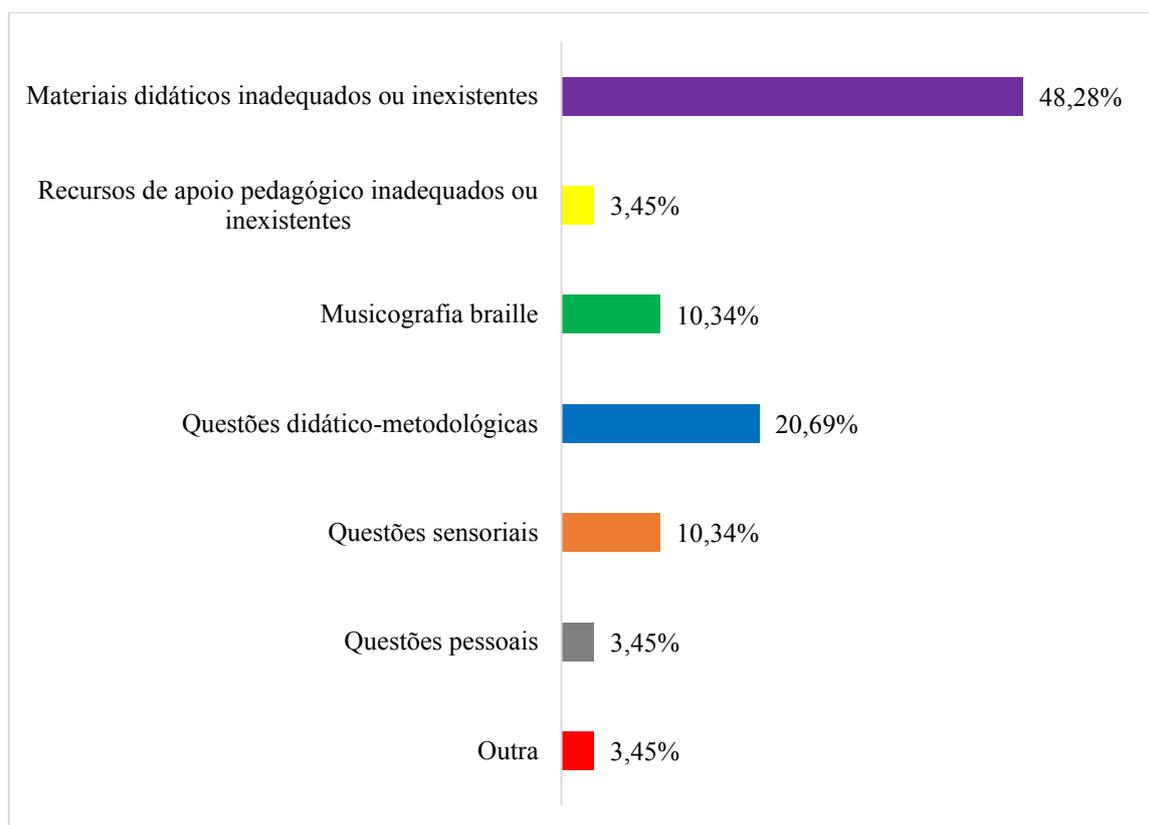


Gráfico 24, Gráfico de barras horizontais: Aspectos relacionados às dificuldades com cada conteúdo. Materiais didáticos inadequados ou inexistentes 48,28% (roxo); recursos de apoio pedagógico inadequados ou inexistentes 3,45% (amarelo); musicografia braille 10,34% (verde); questões didático-metodológicas 20,69% (azul); questões sensoriais 10,34% (marrom); questões pessoais 3,45% (cinza); outras 3,45% (vermelho).

O sobressalto quantitativo do aspecto Materiais Didáticos não deixa dúvidas quanto ao seu impacto como fator de dificuldades para este grupo de professores em suas experiências de ensino. Significa que seus estudantes pouco ou nada têm acesso a quaisquer tipos de materiais de estudo. Inversamente, os baixíssimos percentuais quanto aos recursos pedagógicos evidenciam sua satisfatória disponibilidade. Semelhantemente, a baixa ocorrência da musicografia braille demonstra que este grupo não a percebe como fator significativo de dificuldades. Contudo, considerando tratem-se de aspectos inter-relacionados enquanto fatores materiais, acumulam 62,07%, sendo, portanto, majoritários como fatores de dificuldades. Os dados apontam uma baixa relação entre as dificuldades e sua formação/competências docentes. Apresentando os mesmos percentuais, as questões pessoais de seus estudantes e outros motivos têm pouquíssimo impacto. Introduzida com o objetivo de se sondar os paradigmas deste grupo de professores quanto às especificidades de seus estudantes, ficou largamente evidenciado que para estes, a deficiência visual não constitui fator

GRÁFICO 27 – Forma encontrada para superar os desafios



Gráfico 25, Gráfico de barras empilhadas analisando visualmente a tabela 11: Recursos de apoio pedagógicos inadequados ou inexistentes (amarelo); explicações informais (marrom); materiais didáticos inadequados ou inexistentes (violeta); questões pessoais (verde); questões didático-metodológicas (vermelho); musicografia braille (azul).

GRÁFICO 28 - Aspectos relacionados à superação das dificuldades

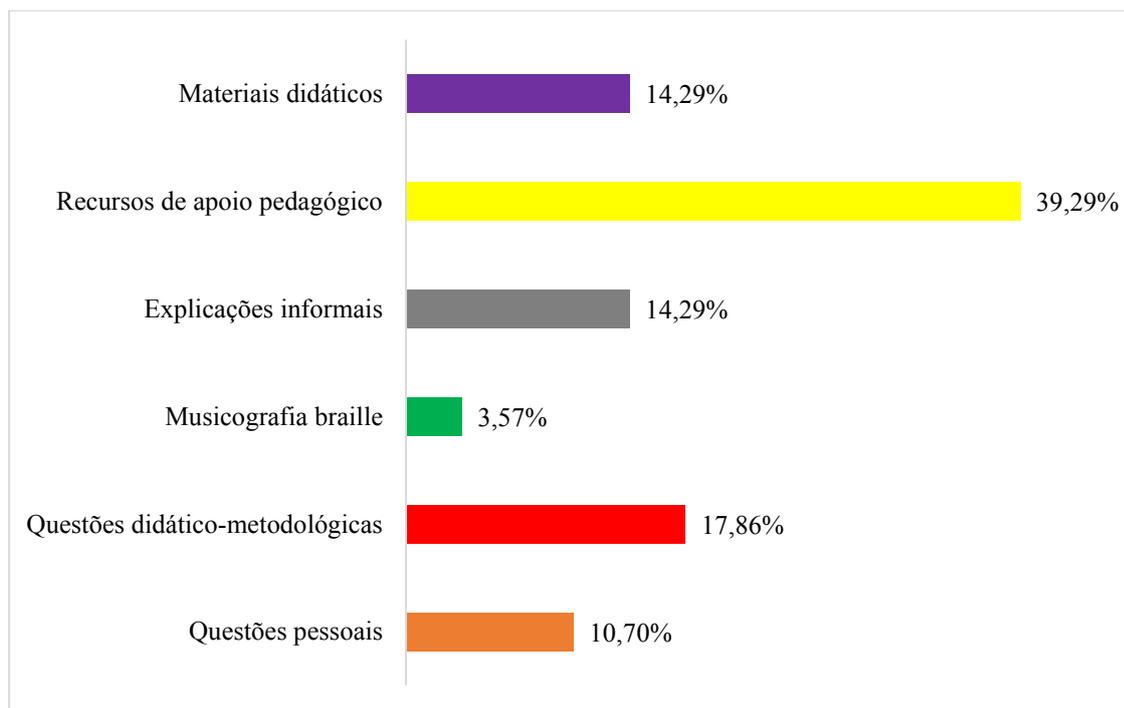


Gráfico 26, Gráfico de barras horizontais: Aspectos relacionados à superação das dificuldades. Materiais didáticos inadequados ou inexistentes 14,29% (roxo); recursos de apoio pedagógicos inadequados ou inexistentes 39,29% (amarelo); explicações informais 14,29% (cinza); musicografia braille 3,57% (verde); questões didático-metodológicas 17,86% (vermelho); questões pessoais 10,70% (marrom). Os dados apresentados revelam as percepções dos professores participantes desta pesquisa quanto aos meios e processos de superação das dificuldades de seus estudantes com deficiência visual com os conteúdos de Teoria Musical.

O aspecto “materiais didáticos”, proeminente na correlação anterior, apresenta fechamento negativo em seu ciclo dificuldade/superação, evidenciando não ter havido suficiente solução para as dificuldades neste aspecto. Diametralmente oposto é o que se verifica quanto ao aspecto “recursos de apoio pedagógico”, em que o ciclo é fechado muito positivamente, sugerindo ser aspecto com ampla eficácia frente às dificuldades correspondentes. O equilíbrio observado no fechamento do ciclo dificuldade/superação quanto a musicografia braille confirma a tendência de não se tratar de fator de dificuldade significativa. Portanto, o somatório de 57,15% desses três aspectos que envolvem fatores materiais, conclui por sua determinância na superação das dificuldades, puxada pelo aspecto “Recursos Pedagógicos”. Apresentando percentuais próximos, o ciclo das “Questões Didático-metodológicas” também apresenta fechamento considerado equilibrado, permitindo suportar convicções de autoeficácia. Mesmo representativamente baixo, outro aspecto cujo ciclo conclusivo dificuldade/superação fecha positivamente é o “Questões Pessoais”, o que sugere percepções de níveis significativos de autoestima em seus estudantes. O aspecto “Explicações

informais” foi implementado na presente correlação intencionando-se investigar o alcance e/ou a qualidade da relação humana professor-estudante nessa direção, ou seja, em que nível ou medida este relacionamento permite ao professor identificar estudos informais de seus estudantes? Assim, o percentual detectado é considerado baixo, sugerindo ser este um fator percebido como de pouca relevância em tais processos. Por envolverem interações humanas, esses três últimos aspectos podem ser considerados conjuntamente. O somatório de 42,85% é significativo, mas revela não ser o fator determinante na superação das dificuldades na perspectiva dos professores.

FIGURA 1



Gráfico 27: gráfico de nuvem de palavras das contribuições adicionais dos professores para a superação das dificuldades.

O gráfico destaca as 15 palavras que mais figuraram nas contribuições deixadas pelos professores na última questão de detalhamento das dificuldades em seu *survey*. Não há neste tipo de gráfico critérios rigorosos para a organização das palavras, sendo apenas preferências esteticamente visuais. Independentemente de seu posicionamento e de suas cores, os diferentes tamanhos das palavras e/ou dos grupos de palavras, representam sua frequência nos textos, das maiores primeiro, até as menores por último. Assim, a presente Nuvem de Palavras apresenta cinco tamanhos de palavras, aqui indicados em níveis de um a cinco. O gráfico tem fundo preto, formato retangular, e ocupa um terço da página. A palavra que mais apareceu foi leitura, e por

isso tem o maior tamanho (nível um), e está centralizada no gráfico. Depois, acima da anterior, a palavra “tátil” (nível dois). Depois, abaixo da palavra “tátil”, a palavra “musical” (nível três). A seguir, espalhadas envolta das três primeiras, na mesma proporção de tamanhos, as palavras “visual”, “modos” e “braille” (nível quatro). E por fim, na mesma proporção (nível cinco), as palavras “próprio”, “diferente”, “forma”, “escrita”, “ensinar”, “partitura”, “pessoa”, “musicografia” e “manossolfa”.

Observação: as palavras “leitura”, “musical”, “braille” e “partitura” estão na cor azul-bebê. “tátil” e “próprio” estão na cor laranja. “Visual”, “modos”, “manossolfa”, “musicografia” e “diferente” estão na cor azul. Em cinza: pessoa, ensinar, forma e escrita.

4.3 ANÁLISE CONCLUSIVA

O levantamento e a análise dos pontos de vista de músicos e professores com relação aos processos de ensino-aprendizado de Teoria Musical por pessoas com deficiência visual respalda os saberes individuais e/ou coletivos sobre ambas as perspectivas envolvidas, permitindo ainda identificar especificidades de cada uma. Ao se aplicar o Método da Comparação entre ambas, põe-se em evidência a pessoa com deficiência visual, seus modos e condições próprios de ser e agir no mundo, e seu aprendizado nesta disciplina com efeito. Tal método, conforme Lakatos & Markoni (2003), “[...]realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências [...] até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes.” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 106-107) As autoras explicam que este método possibilita que se façam deduções a partir das análises objetivas. Nas presentes análises, tais deduções ancoram-se nas metodologias de primeira pessoa em diálogo com o referencial levantado. Em lugar das noções ainda comuns das “dificuldades”, “limitações”, “problemas” etc., produzidas na comparação direta entre as condições destes frente as das pessoas que enxergam, tais características representam processos cognitivos constituídos de formas específicas. Esse entendimento é amparado por estudos atuais de diferentes áreas que envolvem à cognição de pessoas com deficiência visual, como os de Arendt (2000), Bonilha (2006), Carrolo (2009), (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009), Sade (2009), Kastrup (2013), Souza (2014), Leote (2015), Weid (2015) e Kastrup & Gurgel (2017). As especificidades de ensino ou de aprendizado têm por traz de si uma ampla diversidade de processos cognitivos. Tratando-se tanto de pessoas com ou sem deficiências, entende-se que o acolhimento simultâneo a tal diversidade e suas múltiplas manifestações, o que Leote (2015, p.

27) conceitua como “multissensorialidade”, podem construir uma disciplina de Teoria Musical inclusiva.

Ao mesmo tempo que caracterizam em linhas gerais os presentes subgrupos humanizando-os, os Perfis Sociais e Profissionais permitem compreender os respectivos contextos a partir dos quais os processos de ensino-aprendizado de Teoria Musical serão interpretados. Entre os músicos, a faixa etária percentualmente majoritária é a entre 41 e 50 anos, expondo-se um contraste entre uma esmagadora maioria de homens e uma baixíssima presença feminina. As pessoas cegas são sua quase totalidade, enquanto as com baixa visão são pouquíssimas. Há equilíbrio entre as com deficiência visual congênita e adquirida, mas se sobressai o grupo das com cegueira adquirida na fase adulta. A maioria vive nas regiões centro-oeste, sudeste e nordeste, e a faixa de renda que concentra percentualmente o maior grupo é a entre dois e cinco salários mínimos. O subgrupo relata que o início dos seus estudos, tanto de música em geral quanto de Teoria Musical, ocorreu até seus 20 anos, entretanto se sobressai o aprendizado de Teoria Musical durante a fase adulta. Os espaços formais não especializados prevalecem em seu aprendizado de Teoria Musical, constatando -se aí o declínio da presença das instituições especializadas. Porém, sua baixa presença em escolas de música dos níveis básico e intermediário da educação musical é indicativo da continuidade de propostas curriculares e posturas excludentes. Seu aprendizado de musicografia braille também se deu majoritariamente na fase adulta, e em espaços não especializados. Trata-se de um grupo equilibrado quanto ao nível de atuação profissional entre iniciantes, intermediários e avançados, que utilizam pouco a musicografia braille em suas práticas profissionais, majoritariamente com nível de domínio intermediário.

Por sua vez, os dados referentes ao Perfil Social e Profissional levantados junto ao subgrupo de professores expõem com particular relevância de significado, as peculiares especificidades desta área e de seus profissionais. O grupo é percentualmente equilibrado entre homens e mulheres, em sua maioria muito jovens. Refletindo o que se observa na prática, os mais de 90% de professores que enxergam contrasta com a baixíssima presença de professores com deficiência visual na sua própria educação musical, o que ecoa na respectiva produção científica. A maioria está concentrada nas regiões sudeste e nordeste, e esta última registra ocorrências tanto na maior quanto na menor faixas de renda. A musicografia braille é aspecto em que as peculiaridades se exacerbam. A maioria relata lecionar e transcrever a partir deste código, mas também há aqueles que não a dominam por lecionarem para o público em contextos não especializados. Evidencia-se aí o fenômeno particular de que, via de regra, o domínio da musicografia braille por professores e/ou transcritores que enxergam envolve o conhecimento

de sua simbologia, suas regras internas, as regras de transcrição tinta-braille braille-tinta, porém, não se estende para os domínios da leitura/fruição. O nível da formação profissional/acadêmica relatado é altíssimo, mais de 80% possuem pós-graduações. Destacam-se aí os com mestrados e doutorados em música, permitindo supor uma produção científica específica nessa área. Entretanto, o subgrupo relata que sua formação em musicografia braille ocorreu majoritariamente por conta própria ou em cursos livres, resultado da inexistência de formações/capacitações de alto nível nessa área no Brasil. Tal constatação vai de encontro com o que foi detectado no estudo “A Formação do Professor de Música no Brasil” conduzido por (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, (2014). Ao realizar amplo levantamento sobre as licenciaturas em música em âmbito nacional, dos 79 cursos pesquisados em 2009, 39 apresentavam disciplinas relacionadas à educação musical de pessoas com deficiências, enfatizando-se a área da surdês/LIBRAS. À época, nenhuma dessas licenciaturas abordava a deficiência visual nem a musicografia braille como disciplinas obrigatórias. As respostas deste subgrupo evidenciam uma maioria que escolheram atuarem nessa área muito jovens, cuja maioria das carreiras supera os cinco anos, supondo-se uma clara opção profissional. Atuam predominantemente nos níveis básico e intermediário da educação musical, com um domínio majoritariamente intermediário da musicografia braille, o que é perfeitamente adequado para os referidos níveis.

Como ponto de convergência e culminância, os aspectos e fatores envolvidos nas percepções de ambos os subgrupos sobre a disciplina de Teoria Musical são determinadas e trazem consigo seus Perfis Sociais e Profissionais. No cenário geral estabelecido pelas correlações entre perfis de experiência, tanto de ensino quanto de aprendizado e de conteúdos da disciplina de Teoria Musical, assumem posição de destaque os altos níveis de facilidade e as baixíssimas ocorrências de dificuldades relatadas. Consenso em ambas as perspectivas, conclui-se que a disciplina não representa dificuldade significativa para pessoas com deficiência visual. Entretanto, constata-se uma ampla discrepância entre as experiências com os conteúdos nunca trabalhados, com níveis baixos para os músicos, e em níveis consideráveis para os professores. Os baixíssimos níveis de dificuldades refletiram-se semelhantemente nas quantidades de conteúdos envolvidos, menos da metade dos elencados.

No cenário das correlações entre conteúdos com ocorrência de dificuldades e áreas da disciplina, a Percepção Musical foi significativamente a mais apontada por ambos os subgrupos. Essa constatação permite supor dificuldades que aproximam estudantes com e sem deficiência visual, relativizando as noções da audição privilegiada. Entretanto, as elevadas ocorrências de dificuldades com Teoria da Música registradas pelos professores chamam a

atenção, por tratar-se da compreensão dos conceitos musicais. Ambos os subgrupos indicaram que as áreas do Solfejo e das Técnicas de Memorização impõem baixíssimos níveis de dificuldade. Tais impressões também refletem as percepções sobre a musicografia braille por serem intimamente ligadas à leitura/escrita musical. Em seu apanhado geral, as constatações, quanto a presente correlação, permitem supor pressupostos e abordagens de ensino que privilegiam a leitura e a escrita musical em braille sobre as demais áreas/habilidades contempladas pela disciplina. A partir do preconizado pelas pesquisas atuais no âmbito da disciplina (embora em contextos não especializados), tal hierarquia de fatores corresponderia a tendências tradicionais.

As correlações “Aspectos Relacionados às Dificuldades com cada Conteúdo” investigaram os fatores ocasionadores das dificuldades sob as perspectivas de ambos os subgrupos. O conjunto dos fatores relacionados aos aspectos materiais foi predominante, demonstrando a concordância de que a origem das dificuldades é a inexistência e/ou insuficiência de tais recursos. A esse respeito, Giesteira (2011, apud GIESTEIRA, 2019, p. 70) destaca as mudanças ocorridas na musicografia braille pós década de 1990 e a subsequente escassez de publicações em geral envolvendo materiais didáticos e partituras, e a quase indisponibilidade de profissionais adequadamente capacitados. Bonilha (2006, p. 73) informa que mesmo a escassa literatura didática disponível não contempla adequadamente as especificidades deste público, por não ser concebida considerando as particularidades da musicografia braille. Tal cenário é ainda mais agravado com o domínio da informática como meio de acesso à informação por este público, dado que os leitores de tela ainda não reconhecem nem a grafia musical visual nem a braille. Paradoxalmente, foi consensualmente indicado que a musicografia braille não é fator de dificuldades, mesmo sendo umbilicalmente dependente de tais suportes. De forma semelhante, as ocorrências minoritárias dos aspectos relacionados aos fatores humanos em ambas as perspectivas demonstram não estarem aí os principais ocasionadores das dificuldades. Ainda nesse contexto, as baixas ocorrências de dois aspectos traduzem-se em significados de incalculável relevância. Para os músicos, os baixos percentuais em “Abordagem do Professor” revelam sua satisfação com seus professores; enquanto “Questões Sensoriais” para os professores revela a prevalência de paradigmas legitimadores quanto aos modos de ser e agir de seus estudantes.

Finalmente, ao investigar junto a ambos os subgrupos como se deu a solução das respectivas dificuldades por meio das correlações “Aspectos relacionados à superação das dificuldades”, expõem-se contrastes relevantes. Nos apanhados gerais dos aspectos relacionados aos fatores materiais, as dificuldades enfrentadas pelos músicos não encontraram

soluções suficientes. Já os professores consideram que tais fatores solucionaram as dificuldades de seus estudantes, particularmente os Recursos de Apoio Pedagógico. Entretanto, ambos os grupos consensualizaram conclusivamente que a musicografia braille não é fator significativo de dificuldades, dado que estas foram superadas em ambas as perspectivas. Os acumulados dos fatores humanos de solução das dificuldades dos dois subgrupos também apresentaram panoramas contrastantes. Para os músicos, suas dificuldades foram superadas principalmente através do suporte humano, como Explicações Informais, Abordagem do Professor e Questões Pessoais. Por sua parte, os professores evidenciam o papel decisivo dos recursos materiais em suas experiências de ensino para seu público, principalmente os Recursos de Apoio Pedagógico. Ambas as perspectivas evidenciam os modos próprios de como estes subgrupos se relacionaram com tais desafios. O que se verifica nesse paralelismo é a coexistência e as correlações entre os pontos de vista distintos nos processos de ensino-aprendizado de pessoas com deficiência visual na disciplina de Teoria Musical. As particularidades evidenciadas dos presentes pontos de vista constituem em si mesmas, especificidades inerentes a tais dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no âmbito de disciplinas relacionadas à Teoria Musical são de caráter fundamental na constituição do músico e em sua formação técnico-profissional no ocidente. Tal cabedal é prerequisite objetivo no acesso e no acompanhamento em cursos de formação profissional/acadêmica de níveis médio, graduação e pós-graduação. Entretanto, para músicos com deficiência visual interessados em profissionalizarem-se, tais prerequisites tem representado obstáculos, dado o escasso suporte especializado à sua formação nessas disciplinas nos níveis básico e intermediário. Com o intuito de compatibilizar os processos de ensino-aprendizado de pessoas com e sem deficiência visual em disciplinas de Teoria Musical inclusivas, o presente estudo teve como objetivo compreender os processos de ensino-aprendizado de Teoria Musical para pessoas com deficiência visual (cegos e com baixa visão) e identificar particularidades inerentes a este público e tais processos.

Por meio do diálogo metodológico entre a pesquisa bibliográfica e a experiência como pessoa com deficiência visual como produto social coletivo, produziram-se duas sessões de pressupostos basilares para toda a presente pesquisa. No capítulo um é situada a conjuntura atual da pessoa com deficiência visual e suas áreas profissionais relacionadas considerando seus aspectos paradigmático/concepcionais, sua cognição, seus modos de ser e agir e seus processos básicos de ensino-aprendizado musical. Aí se destacam a longa transição do paradigma Biomédico para o Biopsicossocial desde o arcabouço jurídico até as práticas profissionais, a terminologia adotada neste estudo (“Pessoas com Deficiência Visual” que se desdobra especificando “Pessoa Cega” e “Pessoa com Baixa Visão”), e a emergência da Abordagem cognitiva da Enação de Varela, Thompson e Rosch (2003) como fundamento teórico paradigmático e concepcional de toda a presente pesquisa e sua compreensão sobre os modos de ser e agir do público em foco conforme Arendt (2000), Sade (2009), (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009), Kastrup (2013), Souza (2014), Leote (2015), Weid (2015) e Kastrup & Gurgel (2017). Mirando na construção de uma disciplina de Teoria Musical inclusiva para pessoas cegas e com baixa visão, no capítulo dois é produzido um amplo e fundamental levantamento sobre a vasta área da Teoria Musical geral e especializada, sua história e seu desdobramento como Campo de Estudos e Disciplina A partir de Christensen (2001), Kröger (2002), Oliveira e Manzolli (2007), Meneguette (2011), Neto (2012), Priori (2013), Cabral (2014), Ferreira (2014) e Macedo (2014). Focaliza-se nesta etapa a Disciplina de Teoria Musical no Brasil e sua história Baseando-se em Mateiro (2006), Neto (2012) e Pereira (2016), até seu contexto geral no presente E suas tendências metodológicas atuais conforme Christensen

(2001), Meneguette (2011), Teixeira (2011), Priori (2013), Macedo (2014) e Horn (2016). Introduz-se nesse contexto, o diálogo com a Educação Musical para pessoas com deficiência visual, suas particularidades e questões através dos trabalhos de Bonilha (2006, 2010), Trindade (2008), Souza (2014), Malheiros (2017) e Giesteira (2019). Com os objetivos de levantar e identificar aspectos que caracterizem os processos de ensino-aprendizado dos conteúdos de Teoria Musical por pessoas com deficiência visual, duas novas etapas são desenvolvidas. No capítulo três são detalhadas todas as etapas e procedimentos envolvidos na pesquisa em campo junto a músicos com deficiência visual e professores de Teoria Musical que atuam junto a tal público, totalmente conduzida na internet. Tem especial relevância nesse desenrolar, todo o processo de construção e aplicação dos *surveys* digitais através da plataforma *Zoho Survey* de forma inclusivamente simultânea para seu público-alvo, e o fato ainda pouco comum na pesquisa brasileira, de todo esse processo ter sido concebido e protagonizado por um pesquisador com deficiência visual. Finalmente, o capítulo quatro apresenta os resultados dessa incursão em campo. São aplicadas metodologias e técnicas do campo da Estatística na apresentação e análise dos dados, e interpretações a partir de experiências em primeira pessoa em diálogo com o referencial levantado como metodologias qualitativas. Com base nos dados levantados nos itens “Perfil Social e Profissional” dos *surveys*, foi possível caracterizar e compreender as particularidades de ambos os subgrupos nos referidos aspectos. Por sua vez, tais caracterizações permitiram contextualizar as respectivas experiências de ensino e de aprendizado nos itens “Perguntas sobre Teoria Musical”. A comparação interpretativa entre tais pontos de vista permitiu então identificar aspectos e características gerais que pessoas com deficiência visual podem apresentar em tais dinâmicas, compreensões úteis na construção de propostas de disciplinas inclusivas.

A Abordagem da Enação de Varela, Thompson e Rosch (2003) surge no século XXI à luz de Kastrup e colaboradores no Brasil, como compreensão científica sobre a cognição de pessoas com deficiência visual, fundamentando os dados sobre sua plasticidade cerebral, e legitimando os conhecimentos empíricos sobre seus modos de ser, agir e interagir baseados em suas percepções de si mesmos. Pavimentando novas perspectivas nessa área, é o fundamento paradigmático a partir do qual a presente pesquisa desenvolve suas investigações. Nessa perspectiva, o diálogo entre referenciais gerais e especializados entorno de uma disciplina de Teoria Musical inclusiva para este público põe em evidência os pressupostos didático-metodológicos de suas tendências atuais. As áreas gerais da disciplina, com destaque para a Percepção Musical, preconizam abordagens que explorem as manifestações musicais na sua integralidade enquanto linguagem artística integral, e que equilibrem as áreas correspondentes

às habilidades musicais em lugar da tradicional ênfase na partitura. Por sua vez, as áreas especializadas apresentam uma consistente produção atual, mas que ao enfatizarem a musicografia braille e seu ensino, produzem pontos de distanciamento entre os processos de ensino-aprendizado entre pessoas com e sem deficiência visual. Cumprindo com seu objetivo, os dados obtidos na incursão em campo permitem caracterizar possíveis estudantes de Teoria Musical com deficiência visual, e identificar especificidades em seus processos de ensino-aprendizado. O Perfil Social e Profissional do subgrupo de músicos investigados evidencia um público majoritariamente formado por homens adultos com cegueira total, cuja deficiência visual ocorreu também na fase adulta. Tal caracterização não deve absolutamente causar ou ser interpretada com lamentações ou compadecimentos, muito menos ainda induzir a pré-julgamentos negativos quanto às suas capacidades/habilidades. Bem ao contrário, indica as características e condições cognitivas para as quais abordagens, metodologias e recursos adequados deverão ser pesquisados e/ou adotados. Em seu aprendizado de Teoria Musical e de musicografia braille, evidencia-se a prevalência de espaços formais não especializados como escolas de música, conservatórios e extensões universitárias, e o conseqüente declínio nessas áreas do papel das instituições especializadas, dado que reforça a urgência da construção de disciplinas inclusivas. A comparação entre os resultados de músicos e professores da aplicação da relação de conteúdos de Teoria Musical produzida no âmbito da pesquisa em campo permite identificar características específicas fundamentais dos processos de ensino-aprendizado nessa disciplina por este grupo. Em âmbito geral, foi consenso entre ambos os subgrupos investigados a facilidade com tais conteúdos, ou seja, este grupo não enfrentou dificuldades significativas na disciplina. Entretanto, ao se examinar as baixíssimas ocorrências de dificuldades com esses conteúdos, a área da Percepção Musical foi a mais apontada em ambas as perspectivas. Em seu conjunto, as dificuldades se relacionaram principalmente com a indisponibilidade e/ou com a inadequação dos materiais didáticos e/ou recursos de apoio pedagógicos especializados. Evidenciando percepções e critérios distintos, enquanto para os professores essas dificuldades ocasionais foram solucionadas principalmente por meio de recursos pedagógicos especializados, para os músicos tal superação se deu através do suporte humano, como professores e explicações informais. Porém, especial relevo tem a constatação alcançada no consenso entre os dois subgrupos de que, mesmo em um cenário de pouquíssimas ocorrências de dificuldades, a musicografia braille não representou fator de dificuldades, o que envolve o Solfejo e a Memorização, áreas diretamente atreladas.

Tendo como seus objetivos levantamentos de caráter amplo e geral, especificidades deste público não foram contempladas ou esmiuçadas na presente pesquisa. Nesse sentido,

aspectos como raça/etnia, sexualidade, instrumento, gêneros/estilos que tocam, e espaços de atuação musical não foram investigadas junto a ambos os subgrupos. A formação profissional/acadêmica em geral e/ou em música não foi investigada junto aos músicos, pela opção de se legitimar suas trajetórias, e focalizar suas experiências de aprendizado conforme detalhado no capítulo 3. Os modos de ser e agir, as maneiras de interagir com pessoas e o mundo, e particularmente os processos de ensino-aprendizado musical de pessoas com baixa visão são aspectos quase inexplorados pela literatura examinada. Tais condições refletiram-se nesta pesquisa e seus desdobramentos, com destaque para suas incursões em campo e em sua coleta de dados, embora contando com tais respondentes. Cabe ainda enfatizar as barreiras de acessibilidade impostas pela Plataforma Brasil à execução da etapa em campo da presente pesquisa, conforme detalhado no Apêndice 1.

No cenário geral da Educação Musical, esta pesquisa constata a necessidade de investigações que acessibilizem as abordagens e metodologias ativas, ampliando-as de modo a contemplarem o aprendizado e desenvolvimento musicais na diversidade humanas. São necessárias investigações que aprofundem e desenvolvam procedimentos específicos de interação inclusiva na perspectiva de pessoas com deficiência visual, tais como a “descrição”, a “mediação cognitiva” e a imitação por meio do tato e da audição. A construção de uma disciplina de Teoria Musical inclusiva pressupõe um aprendizado em que se cooperem e engendrem os modos próprios de ser e agir de pessoas com e sem deficiência visual. Cabe investigar meios e caminhos que compatibilizem e tornem simultâneos tais aprendizados, abarcando-se aí a musicografia braille com suas características e regras inerentes. Ao passo em que se preconiza que a disciplina de Teoria Musical “geral” assimile o público com deficiência visual com suas particularidades, constatou-se também a necessidade de que a área da educação musical especializada neste público incorpore os pressupostos das tendências atuais da disciplina de Teoria Musical “geral” aqui levantados. Nesse sentido, indaga-se se seria mais adequado uma abordagem inicial da musicografia braille pelos sinais melódicos ou pelos sinais rítmicos; e se são mais eficientes abordagens que sobreponham as regras dos sinais de oitava ao fluxo progressivo do aprendizado dos intervalos melódicos ou o contrário. Também carecem de investigações as particularidades do público com deficiência visual em seus processos e dinâmicas de leitura musical seja à primeira vista ou não, e as características, processos e dinâmicas da sua memorização a partir da musicografia braille. O levantamento realizado junto aos professores revela a urgente necessidade da oferta de formações/especializações na área da educação musical inclusiva na presente perspectiva, incluindo formações/especializações específicas em transcrição e revisão a partir da musicografia braille. Por sua vez, tais demandas

implicitam amplas e diversificadas investigações sobre os aspectos correspondentes. Destaca-se o fato observado do não uso da musicografia braille para fins de leitura/fruição pessoais por professores e transcritores que enxergam, e seus possíveis reflexos nas diferentes facetas da sua atuação profissional. Para fins de comparação de resultados, se poderia investigar se as experiências de aprendizado com os conteúdos em amostras formadas por pessoas com deficiência visual correspondem às experiências de aprendizados em amostras formadas por pessoas que enxergam, considerando os mesmos perfis de experiências de ensino-aprendizado e detalhamentos de dificuldades aqui testados. Tal experimento confirmaria ou não se as características aqui atribuídas a pessoas com deficiência visual são de fato especificidades ou generalidades. Portanto, constata-se a necessidade de investigações que, ao mesmo tempo em que se debruçam em compreender as pessoas com deficiência visual e suas especificidades frente aos mais diferentes contextos, mantenham também, clara e vividamente, o foco investigativo e interventivo no fundamental objetivo da construção de dinâmicas inclusivas. Porém, essa “inclusão” não pode significar implicitamente sobreposições dos modos de ser e agir das pessoas “sem deficiências” sobre as das pessoas cegas e com baixa visão, ou o contrário, mas uma dinâmica recíproca de mútuo conhecimento, aprendizado, acolhimento e legitimação de ambos os modos de ser e agir. Situando-se no que Leote (2015, p. 27) conceitua como “Multissensorialidade”, tais dinâmicas oportunizariam reciprocamente, o acionamento das múltiplas sensorialidades dos envolvidos. A multissensorialidade é compreensão e base de ação que, mais do que congrega pessoas com e sem deficiências em mesmos espaços e atividades, oportunizaria discussões e investigações sobre práticas educacionais que ampliem as possibilidades sensório-interativas humanas em geral.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Taiara da Silva. Estratégias de atendimentos fisioterapêuticos nos atrasos do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) em crianças com deficiência visual. Revista Eletrônica Atualiza Saúde, Salvador, n. 2, v. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/1999/RN%2007%2001/Pages%20from%20RN%2007%2001-3.pdf>>. Acesso em 01 maio de 2020.

ARENDT, Ronald João Jacques. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. Psicol. Reflex. Crit., n. 2, vol.13, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000200003>. Acesso em 02 maio de 2020.

ARGENTA, Bruno Lermen; MATSCHULAT, Josias. Escola Livre de Teoria Musical. II SIEPE - Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2019. Disponível em: <<http://dspace.unila.edu.br/123456789/5242>>. Acesso em 09 março de 2021.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284738>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/283935>>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.html>. Acesso em 2 de julho de 2021.

BRASIL, Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2020.

CARROLO, Ana José Pinto. *Corpo, Música e Invisibilidade: Interação e Sincronia na Música de Conjunto*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/1217>>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

CABRAL, Thiago. Musicologia sistemática, humanismo e contemporaneidade. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 125-150, dez. 2014. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/79>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

CHRISTENSEN, Thomas. A teoria musical e suas histórias. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9376>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

COELHO, Jorge A. P. M.; SOUZA, Gustavo H. S.; ALBUQUERQUE, Josmário. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano. (Org.) *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa*. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

FERREIRA, Arthur Rinaldi. *A música é uma linguagem? Um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX*. 2014. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108804>>. Acesso em 12 de maio de 2021.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. Procesos de decodificación de la partitura braille. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 70-92, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2504>>.

GUEDES, Terezinha Aparecida; MARTINS, Ana Beatriz Tozzo; ACORSI, Clédina Regina Lonardan; JANEIRO, Vanderly. *Estatística descritiva*. Projeto de ensino aprender fazendo estatística, p. 1-49. Universidade Estadual de Maringá, 2005. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_etal_Estatistica_Descritiva.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Quarta edição, 1963. Tradução: Mathias Lambert (2004). Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

GURGEL, Veronica Torres; KASTRUP, Virginia. Ressonâncias Entre a Abordagem da Educação e a Psicologia Clínica. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1122-1139, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 25 mai. 2020.

HORN, Suelena de Araujo borges (2016). *Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11371?locale=pt_BR>. Acesso em 26 de maio de 2020.

KASTRUP, Virginia. "Será que cegos sonham?": o caso das imagens táteis distais. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 18, n. 3, > p. 431-440, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; ALMEIDA, Maria Clara de. A Abordagem da Enação no Campo da Deficiência Visual. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 114-122, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9605>>. Acesso 01 set. 2020

KRÖGER, Pedro (2002). *Teoria e Teóricos*. Exame Qualificativo. 2002. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Música, 2002. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Kroger-Teoria_Teoricos.pdf>. Acesso em 11 de março de 2021.

LEOTE, R. Processos perceptivos e multissensorialidade: entendendo a arte multimodal sobconceitos neurocientíficos. In: *ArteCiênciaArte*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 23-44. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/mqfvk/pdf/leote-9788568334652-05.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

MACEDO, Nayane Nazaré Silva de. *Ensino de teoria musical em um conservatório: estudo e análise*. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7439>>. Acesso em: 04 de março de 2021.

MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira. *Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11345>>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

MATEIRO, T. da A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. *Revista NUPEART*, v. 4, n. 4, p. 115-136, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

MEEREIS, E. C.W.; LEMOS, L.F.C.; PRANKE, G.I.; ALVES, R.F.; TEIXEIRA, C.S.; MOTA, C.B. Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenções. *Revista brasileira de Ciência e Movimento*. p. 108-113, 2011. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/1377>>. Acesso em 29 de abril de 2020.

MENEGUETTE, Lucas. Aspectos Cognitivos na Teoria Gerativa Da Música Tonal. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. São Paulo, n. 05, p. 69-88, 2011. Disponível em:<https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2011/edicao_5/3-aspectos_cognitivos_na_teorica_gerativa_da_musica_tonal-lucas_meneguette.pdf>. Acesso em 03 de março de 2021.

NETO, Diósnio Machado. Do som à Teoria: desafios epistemológicos da musicologia. In: IV ENCONTRO DE MUSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO. 2012. Disponível em:<https://www.academia.edu/3278560/Do_som_%C3%A0_teorica_os_desafios_epistemol%C3%B3gicos_da_musicologia>. Acesso em 13 de maio de 2021.

Nascimento, Francisco Paulo. Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC”. Brasília: Thesaurus, 2016.

OLIVEIRA, Luis Felipe; MANZOLLI, J. Uma visão paradigmática da história do significado musical e seus recentes desdobramentos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 2007. Disponível em:<https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/semiotica/semiot_LF_Oliveira_JManzoli.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2020.

PASSOS, Eduardo *et al.* A Entrevista Cartográfica na Investigação da Experiência Mnêmica. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília, v. 38, n. 2, p. 275-290, junho de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000200275&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 julho de 2020.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 24, n. 37, 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/621/472>>. Acesso em 24 de outubro de 2020.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul-set. 2009, p.715-728. Disponível em: <<https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/publicacao/18632#main-content>>. Acesso em 2 de julho de 2021.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2009. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9604>>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazi de. *Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas-SP, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_cf71c271775fd043f8558c1e44283cc7#content>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3102#content>>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

Trindade, Brasilena Gottschall Pinto. *Abordagem musical CLATEC : uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual*. 421p. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20298>>. Acesso 30 nov. 2021.

WEID, Olivia von der. O corpo estendido de cegos: cognição, ambiente, acoplamentos. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v.05, n. 03, p. 935-960, dezembro de 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752015v5312>>. Acesso em 01 de maio de 2020.

APÊNDICE 1: O DESENVOLVIMENTO DOS *SURVEYS* ATÉ O FORMATO DIGITAL: UM BREVE RELATO

O presente instrumento de pesquisa traz consigo uma história de aproximadamente dez meses. Toda a jornada pelos caminhos do seu amadurecimento percorridos nesse período coincide com as orientações de Coelho *et al* (2020, p. 8), pois está intimamente relacionado com o amadurecimento geral deste trabalho e seu autor. E o reflexo de todo esse processo se observa no próprio incremento do objeto desta pesquisa.

Em janeiro de 2020 o ponto de partida para a construção deste instrumento de coleta de dados era a intenção de se recolher e analisar relatos e práticas exitosas no campo da educação musical para pessoas com deficiência visual no Brasil, focalizando-se a disciplina de Teoria Musical ou análogas. Era claro tratar-se de alguma abordagem do tipo entrevista, aplicando-se questões abertas, em que se aplicaria alguma metodologia de análise do discurso do sujeito (BONILHA, 2006, 2010; CARROLO, 2009; GIESTEIRA, 2019). Sendo estes ainda os momentos iniciais da jornada pelas pesquisas bibliográficas em geral para este trabalho, não demorou para se perceber a necessidade da elaboração de questões objetivas para respostas com conteúdos objetivamente aproveitáveis para esta investigação de campo. Dado que o assunto de interesse principal de tais entrevistas seria a disciplina de Teoria Musical, a necessidade de se abordar os conteúdos dessa disciplina emergia no horizonte dos levantamentos bibliográficos e consultas como um fator fundamental. Ocorre que é vasta a quantidade e a complexidade desses conteúdos no interior da disciplina. Mesmo assim, o primeiro esboço de questionário dirigido a professores, enviado para orientação no início de março de 2020, além de uma apresentação com o resumo do projeto de pesquisa e uma pequena seção de contextualização, trazia toda uma relação de conteúdos da disciplina de Teoria Musical. Os professores seriam convidados a expor livremente (textual ou verbalmente): os conteúdos que demandaram estratégias específicas, e descrever tais estratégias. O final deste primeiro esboço ainda trazia outras 30 propostas de perguntas envolvendo diversos assuntos, incluindo aspectos ligados ao ensino, aprendizagem e utilização da musicografia braille.

Já era abril de 2020 e a necessidade de se iniciar os trâmites de homologação desta pesquisa de campo junto ao Conselho de Ética da Universidade do Estado do Paraná (CEP/UNESPAR) se impunha. Uma bifurcação de caminhos metodológicos se apresentava, entrevista ou questionário, entendendo-se o questionário já como alguma metodologia a distância e sem a intervenção do pesquisador junto aos respondentes. Entretanto, já era definitiva neste momento a opção por apresentar para os respondentes algo como uma relação

dos conteúdos da disciplina de Teoria Musical, inspirada principalmente em Med (1996), mas também em Cardoso e Mascarenhas (1973), Alves (2005) e Priolli (2006). Assim, há que se admitir que foram fatores de ordem pragmática que pesaram a balança a favor das metodologias a partir de questionários. Concluiu-se que a necessidade inflexível de abordar todos os principais conteúdos da disciplina inviabilizaria uma entrevista, pelo volume de dados a processar a posteriori, considerando-se os prazos disponíveis. Tomada a decisão de abandonar a entrevista em favor do questionário, em inícios de maio de 2020 uma segunda versão desse instrumento foi submetida junto a toda documentação necessária ao CEP/UNESPAR. A pandemia do Corona Vírus/Covid-19 se instalava pelo Brasil modificando as dinâmicas de vida tanto pessoais como institucionais. Foi por esse período que as atividades da UNESPAR foram suspensas, passando efetivamente à modalidade remota por volta de julho. Assim, houve uma prolongada lacuna entre a submissão da documentação (maio de 2020), e o primeiro parecer recomendando readequações (setembro de 2020).

Esta segunda versão do questionário ainda preservava características da proposta anterior, a apresentação com o resumo do projeto de pesquisa e a seção de contextualização que foi ampliada, além do título. Deu-se início aí ao desenvolvimento de um instrumento de pesquisa subdividido em dois vieses investigativos do mesmo cenário de pesquisa: Entrevista com Músicos com Deficiência Visual Usuários da Musicografia Braille, e Entrevista com Professores de Teoria Musical que lecionem para Pessoas com Deficiência Visual. O questionário era basicamente o mesmo, diversificando-se a abordagem a cada grupo. Uma primeira questão foi implementada, indagando a ambos sobre questões profissionais. A seção que envolvia a lista de conteúdos se manteve, abrangendo uma questão principal fechada que investigava quais dentre a lista de conteúdos se mostravam desafiadores, e outras duas questões abertas buscando detalhar os aspectos e fatores dessa percepção. Iniciou-se aí a implementação de uma abordagem de tipo *Survey*, utilizando-se estratégias de questões fechadas, através de lacunas para assinalar junto aos conteúdos. Porém, a terceira e a quarta questões continuavam abertas, resquícios da proposta de abordagem de entrevista.

Quanto a tramitação desta pesquisa de campo junto ao CEP/UNESPAR reclama-se aqui um registro. Apesar de este processo desenrolar-se no âmbito da UNESPAR, a submissão da documentação e o acompanhamento de toda a tramitação se dá através de um site do Ministério da Saúde do Brasil, a Plataforma Brasil. Experiências de navegação e utilização junto a este site, tanto em um *smartphone android* quanto em um computador *Windows*, mostraram-se inviáveis nas condições de uma pessoa com deficiência visual (baixa visão), utilizando, respectivamente, *Talckback*, *Jaws* e *NVDA*. Diante da total falta de acessibilidade

por parte do site da Plataforma Brasil para sua utilização por parte de usuários de leitores de tela, foi necessário recorrer à gentil solidariedade de terceiros no sentido de realizar todas as submissões e acompanhamentos desta tramitação.

A lacuna temporal entre esta primeira submissão junto ao CEP/UNESPAR e seu primeiro parecer, agravado pelas condições de vida impostas pela pandemia, não conseguiram que o desenvolvimento desse instrumento de coleta de dados fosse esquecido. Um grave e pesado dilema estava se impondo insistentemente na estrutura dos questionários de então: como esmiuçar os aspectos específicos de ensino-aprendizado apresentados por conteúdos indicados como desafiadores em um questionário aplicado remotamente? Diante disso, consultas informais e intensas pesquisas na internet ao longo deste período foram realizadas. As recomendações obtidas nas consultas envolviam: a necessidade de tornar a terminologia da lista de conteúdos acessível para amplas culturas musicais; evidenciar as especificidades do público-alvo como a musicografia braille; desenvolver a sessão sobre os perfis sociais e profissionais de modo a conhecer melhor esses perfis, sobretudo quanto as especificidades nas formações e atuações profissionais. Já as pesquisas na internet trouxeram novas e revolucionárias possibilidades de desenvolvimento, estruturação e aplicação, os *Surveys* Digitais. Coelho *et al* (2020, p. 3) advertem, entretanto, que a construção de bons questionários segue os mesmos princípios e padrões científicos, mesmo em meios digitais. Lá pelo mês de agosto de 2020 ao menos já estavam em mente ideais sobre como estruturar as questões nesse novo suporte que prometia ser a única solução para esse dilema.

Uma terceira versão dos questionários surge então em meados de agosto mantendo a apresentação como nas versões anteriores e com a seção de contextualização ainda maior. A primeira questão da versão anterior sobre os perfis profissionais ampliou-se formando toda uma seção de questões de caráter descritivo, que busca identificar os perfis sociais e profissionais dos respondentes, já apresentando metodologias de questões fechadas. A segunda seção envolvendo a relação de conteúdos da disciplina de Teoria Musical se consolida, agora aprimorada para envolver aspectos específicos da musicografia braille, e incorporando uma escala likert de autoavaliação abaixo de cada conteúdo (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012, apud COELHO *et al*, 2020, p. 5). Essa estratégia de caráter exploratório busca capturar as autopercepções dos respondentes de ambos os grupos a partir de um espectro de Perfis de Experiências de ensino-aprendizado com cada conteúdo: (1) Fácil, (2) um pouco fácil, (3) um pouco difícil, (4) difícil, (5) muito difícil. Assim, as duas questões abertas anteriores de detalhamento sobre os conteúdos considerados desafiadores desdobraram-se em um bloco condicional de três questões fechadas com o mesmo objetivo e uma quarta

questão aberta opcional para contribuições complementares. Aí se instalava um impasse operacional, pois como seria possível aplicar esse bloco de questões condicionais apenas quando os respondentes assinalassem um conteúdo como “difícil” ou “muito difícil” na escala, sem que isso tornasse o questionário enfadonhamente inexequível? O suporte dos *Surveys* digitais estava no horizonte, mas nesse momento os questionários continuavam sujeitos às condições dos questionários convencionais, mesmo desenvolvidos em editores de texto. Mesmo assim, a adoção de metodologias de questões fechadas como a escala likert, representa uma significativa viragem metodológica nas abordagens de coleta e análise dos dados da pesquisa, passando a ser uma pesquisa de caráter predominantemente quantitativo.

No começo de setembro de 2020, o CEP/UNESPAR indicou readequações na documentação desta pesquisa como preparação para uma possível apreciação por aquele comitê em sua reunião de 08 de outubro. Recebidas extraoficialmente, essas orientações não contemplavam questões especificamente relacionadas aos questionários. Importa salientar que essa interlocução só foi possível por meio da gentil solidariedade de pessoas próximas que enxergam, dada a falta de acessibilidade da Plataforma Brasil. Mesmo assim, paralelamente à execução de tais readequações na documentação, ávidas e obstinadas pesquisas na internet prosseguiram desde finais de julho, em busca de plataformas que suportassem as especificidades e as demandas estruturais que se projetavam para os futuros *Surveys* digitais desta pesquisa. Além de uma plataforma que suportasse dois *surveys* bem grandes, que fosse gratuita ou de baixo custo e preferencialmente em língua portuguesa, um requisito idealizado tornava essa busca muito difícil, a intenção imaginada de desdobrar o bloco de questões condicionais de detalhamento para os respondentes, caso eles marcassem “difícil” ou “muito difícil” na escala likert abaixo dos conteúdos de Teoria Musical. Por exemplo, se um respondente marcasse “difícil” ou “muito difícil” para o conteúdo “Transposição de Modos Litúrgicos ou Gregos”, o intuito era que automaticamente surgisse o bloco das questões de detalhamento sobre essa dificuldade. Caso se marcasse quaisquer das demais opções na escala, se passaria normalmente para o próximo conteúdo, dinamizando o processo de resposta, e diminuindo drasticamente o tamanho do já grande questionário. A viabilidade deste procedimento superaria as limitações impostas pelos suportes convencionais, assegurando assim a realização deste ideal. Após mais de um mês de consultas a diversos artigos on-line de avaliação e comparação entre esses serviços, ainda no mês de setembro foram realizados experimentos de desenvolvimento de *Surveys* em cinco dos serviços mais bem avaliados: *Google Forms*, *Microsoft Forms*, *Survey Monkey*, *QuestionPro* e *Zoho Survey*. Essa empreitada trouxe para o primeiro plano a questão se as plataformas de desenvolvimento de *Surveys* digitais, e os *Surveys* ali produzidos, seriam

operáveis nas condições de utilização de usuários de leitores de tela e de baixa visão. Embora relatos individuais em tal contexto sejam legítimos, uma incursão assistemática e individual não deve ser tomada como parecer conclusivo. Desse modo, concluiu-se com esse experimento individual que no tocante a acessibilidade, as plataformas experimentadas são acessíveis de forma geral, assim como os *Surveys* nelas produzidos. Entretanto, os comandos que executariam o recurso objetivamente intencionado se mostraram de acesso difícil nas condições de utilização através de leitores de tela. Denominado como “Lógica de ramificação” ou “Lógica de exibição” a depender da plataforma, de forma a satisfazer o ideal almejado, verificou-se que recurso de tal tipo era indisponível no *Google Forms* e no *Microsoft Forms*, e aparentemente disponível apenas em planos pagos nos *Survey Monkey*, *QuestionPro* e *Zoho Survey*. Entre o ideal imaginado dos *Surveys* digitais com o incrível recurso da exibição de questões condicionalmente e sua realização no mundo real estavam a língua inglesa e planos mensais mínimos de 20 dólares (acima de 100 reais em setembro de 2020), duas condições acima do possível individual.

Em 08 de outubro de 2020 o CEP/UNESPAR apreciou pela primeira vez a documentação desta pesquisa, cuja submissão só foi possível conforme as condições e motivos anteriormente expostos. O Parecer nº 4.328.783 identificou na documentação da pesquisa diversas inadequações relacionadas a metodologia e os procedimentos da coleta de dados. No tocante aos questionários, este primeiro parecer os julgou adequados do ponto de vista ético, ressaltando a ausência de detalhamento quanto a sua aplicação de forma remota. Dentre as inadequações apontadas, chama fortemente a atenção, o questionamento por parte do comitê sobre o meio de acesso ao TCLE e os questionários pelos respondentes com deficiência visual. Causou genuína surpresa a desinformação quanto a tais questões por parte de instância de papel tão elevado no cenário acadêmico/científico, do que se deduz as origens da falta de acessibilidade da Plataforma Brasil.

De modo a superar os impasses de acessibilidade e com a língua inglesa junto as plataformas de desenvolvimento de *surveys*, por volta do dia 15 de outubro, a Coordenação da Licenciatura em Música da EMBAP/UNESPAR designou João Vitor Lorenzon como monitor desta pesquisa. Empenhado em evitar os custos dos serviços pagos, ele realizou novas buscas focando em um serviço gratuito e que oferecesse o recurso de desdobramento para a lista de conteúdos. João então verificou que o *Microsoft Forms* acabava de disponibilizar gratuitamente naquele mês o recurso da “Lógica de Ramificação”, o que permitiu passar imediatamente à efetiva construção dos *Surveys* digitais. A essas alturas, incorporando as orientações do CEP/UNESPAR, a quarta versão dos questionários, agora de fato *Surveys*

Digitais, já apresentava quatro sessões: “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (que substituiu a sessão anterior de apresentação), “Informações da Pesquisa (que substituiu a sessão “Contextualização), “Perfil Social e Profissional” (contando com nove questões), e “Perguntas sobre Teoria Musical” (contando com 52 questões referentes aos conteúdos). O objetivo do recurso da ramificação seria, portanto, apresentar quatro questões adicionais caso os respondentes assinalassem um conteúdo como “difícil” ou “muito difícil”, para se obter dados mais detalhados sobre essa percepção. João descobriu que para aplicar tal recurso, seria necessário incluir as quatro questões adicionais em cada conteúdo, o que fazia com que a seção “Perguntas sobre Teoria Musical” alcançasse 260 questões, uma vez que para as plataformas, cada conteúdo figura como uma questão. Então, após três longas e extenuantes semanas de aproximadamente 35 horas de trabalho, ele constatou que a plataforma *Microsoft Forms* oferecia apenas 200 questões por questionário, independentemente se o plano era gratuito ou pago. Estudos piloto com pessoas com deficiência visual já tinham sido realizados, atestando a acessibilidade dos *Surveys* nessa plataforma. Só restava erguer-se das frustrações, aceitar a realidade e voltar às plataformas anteriores com suas condições.

Chegava o mês de novembro, e aproximava-se o fim de 2020 e do tempo do mestrado. Era necessário concentrar as forças na lista de readequações determinada pelo conselho de ética para conseguir o parecer favorável à coleta de dados antes do ano se encerrar. A intenção era iniciar a coleta de dados em janeiro de 2021, concluir a etapa de processamento e análise dos resultados em março, estar com a dissertação finalizada em junho, e defender em julho. Porém, a inacessibilidade da Plataforma Brasil impunha a total dependência da solidariedade e disponibilidade de pessoas com visão para consultar o calendário das reuniões do CEP, verificar os prazos e proceder a submissão da documentação. Com o fim do ano chegando e as tarefas e compromissos das pessoas aumentando, quando a ajuda chegou já era 27 de novembro, e o prazo de submissão para apreciação na última reunião do ano em 03 de dezembro, tinha se encerrado em 21 de novembro. Assim, não seria mais possível iniciar a coleta de dados em janeiro de 2021. O golpe foi duro. Severa foi a angústia.

Porém, uma despreziosa investida na plataforma *Zoho Survey* através do Google Tradutor descortinou o caminho definitivo para a realização dos *surveys* digitais. Não apenas pôde-se confirmar que esta plataforma dispunha do recurso chamado “Lógica de Exibição” que permitiria apresentar as questões adicionais dos conteúdos, como que havia planos específicos para estudantes, que poderiam disponibilizar a lógica de exibição gratuitamente. Através do Google Tradutor, e com a colaboração da Coordenação do PPGMUS/UNESPAR, as tratativas junto ao *Zoho Survey* foram bem-sucedidas, e em 14 de dezembro foi disponibilizado um plano

gratuito para estudantes com duração de um ano, que permitia a utilização de todas as ferramentas avançadas de desenvolvimento de *Surveys* da plataforma. Contando com a colaboração do João, em inícios de janeiro de 2021, no essencial, os *Surveys* Digitais finalmente estavam realizados. A lógica de exibição funcionou perfeitamente, e as quatro questões adicionais surgiam ao se assinalar “difícil” ou “muito difícil” em qualquer dos conteúdos de Teoria Musical. Oportunamente, este recurso também foi empregado em questões do Perfil social e Profissional. Com a primeira reunião do CEP agendada para 25 de fevereiro de 2021, foi possível realizar novos estudos piloto, e se proceder os últimos aperfeiçoamentos.

Em sua forma final, a quinta versão dos *Surveys* Digitais apresenta quatro sessões: “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, “Orientações de Navegação para Usuários de Leitores de Tela” (que substituiu a anterior “Informações da Pesquisa), “Perfil Social e Profissional” (contendo 16 questões para músicos e 14 para professores, incluindo as lógicas de exibição), e “Perguntas sobre Teoria Musical” (contendo 245 questões incluindo as lógicas de exibição). São aplicadas metodologias de questões fechadas, sendo apenas a quarta questão adicional dos conteúdos aberta. A escala do Espectro de Experiências com os conteúdos foi aperfeiçoada sintetizando-se os níveis “(2) um pouco fácil” e “(3) um pouco difícil” em um único nível “(2) mais ou menos”, tornando-se mais clara e objetiva. Esse aperfeiçoamento oportunizou a inclusão, não de outro perfil de experiência, mas a inserção de um outro parâmetro investigativo na mesma escala, o item “(5) nunca estudei”, que cria uma zona de conforto para muitos respondentes, oferecendo ainda uma perspectiva importante do cenário investigado. A abordagem revelou altíssima eficiência como recurso de inquérito remoto, funcionando adequadamente tanto em computadores quanto em *smartphones*. O suporte da plataforma *Zoho Survey* mostrou alto nível de acessibilidade para utilização através de leitores de tela em diferentes sistemas operacionais, igualmente em *smartphones* e computadores.

Abrem-se perspectivas investigativas impensadas nos inícios desta empreitada, que mesmo aparentemente distanciando-se dos propósitos iniciais, os tangenciam ao envolvê-los e ir além. A opção pela abordagem quantitativa de coleta e interpretação de dados, alcançada no acúmulo das pesquisas e experiências no transcurso de toda essa jornada, apresenta perspectivas analítico-interpretativas que permitirão saltos qualitativos na compreensão dos subgrupos que integram o público-alvo desta pesquisa em múltiplas facetas da sua relação com a disciplina de Teoria Musical e com a educação musical de forma geral, evidenciando e legitimando as especificidades de seu público-alvo em todos esses contextos. As abordagens científico-metodológicas deslocaram-se desde um propósito investigativo qualitativamente aprofundado sobre um objeto restrito, para uma perspectiva investigativa quantitativamente ampla e

diversificada sobre o mesmo objeto, em meio a propostas equivalentes em suas finalidades últimas. A análise de experiências bem-sucedidas em educação musical para pessoas com deficiência visual cedeu a vez para o estudo das especificidades em processos de ensino-aprendizado de Teoria Musical sob a perspectiva do mesmo público, pondo agora suas vozes em evidência.

**APÊNDICE 2: Tabelas e Gráficos de Barras Empilhadas Completos Relacionando
Conteúdos de Teoria Musical e Perfis de Experiências de Ensino/Aprendizado**

TABELA 13 - Correlação percentual entre conteúdos de Teoria Musical e perfis de experiência de aprendizado pelos músicos

Conteúdos	Perfis de Experiência de Aprendizado					TOTAL
	(1) Fácil	(2) Mais ou menos	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Nunca estudei	
1. Notas/durações e pausas	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
2. Semitom, tom	81,25%	18,75%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
3. Alterações (bemóis, sustenidos e quadros)	87,50%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
4. Claves (de acordo com a partitura em tinta)	62,50%	25,00%	12,50%	0,00%	0,00%	100,00%
5. Ponto de aumento e ponto de diminuição	68,75%	25,00%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
6. Ligaduras de prolongamento	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
7. Ligaduras de articulação	43,75%	31,25%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%
8. Intervalos justos, maiores e menores	87,50%	6,25%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
9. Intervalos aumentados e diminutos	68,75%	18,75%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%
10. Intervalos compostos	56,25%	31,25%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%
11. Inversão de intervalos	50,00%	31,25%	6,25%	0,00%	12,50%	100,00%
12. Escala geral/sinais de oitava e suas regras	56,25%	43,75%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%

13. Enarmonia	68,75%	18,75%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
14. Graus da escala (tônica, supertônica, mediante etc.)	62,50%	25,00%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
15. Série harmônica	62,50%	25,00%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
16. Consonância e dissonância de intervalos	75,00%	12,50%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
17. Escalas maiores	93,75%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
18. Compassos simples (ex. 2/4, 3/4/ 4/4, etc.)	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Perguntas	Nível de dificuldade					
	(1) Fácil	(2) Mais ou menos	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Nunca estudei	TOTAL
19. Compassos compostos (ex. 6/8, 9/8, 12/8)	56,25%	43,75%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
20. Compassos mistos (ex. 7/4, 11/4, etc.)	37,50%	31,25%	18,75%	0,00%	12,50%	100,00%
21. Escalas menores (harmônica, melódica e natural)	62,50%	31,25%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
22. Acento métrico, síncope e contratempo	50,00%	43,75%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
23. Tons vizinhos	81,25%	12,50%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
24. Modulação	56,25%	43,75%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
25. Modos litúrgicos ou gregos	50,00%	31,25%	6,25%	0,00%	12,50%	100,00%
26. Transporte/transposição (entre tonalidades, entre claves)	50,00%	31,25%	18,75%	0,00%	0,00%	100,00%
27. Transposição dos modos litúrgicos/modos gregos	25,00%	31,25%	18,75%	0,00%	25,00%	100,00%
28. Andamento	87,50%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
29. Escalas artificiais/cromáticas (estruturações e regras de escrita)	37,50%	25,00%	6,25%	0,00%	31,25%	100,00%

30. Quiâleras (tercinas, quintinas, sextinas etc.)	50,00%	37,50%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
31. Dinâmica	81,25%	12,50%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
32. Expressão (alegro com moto, alegro maestoso)	50,00%	18,75%	6,25%	0,00%	25,00%	100,00%
33. Escalas exóticas (cigana, pentatônicas, tons inteiros, quartal, blues, árabes, persas etc.)	31,25%	18,75%	12,50%	0,00%	37,50%	100,00%
34. Abreviaturas (termos e trechos)	25,00%	37,50%	12,50%	0,00%	25,00%	100,00%
35. Termos especiais (spicatto, pizzicato, flag. Uma Corda, Ped. Duo Ped. Consord etc.)	18,75%	31,25%	6,25%	0,00%	43,75%	100,00%
36. Nomenclatura das notas (em diferentes idiomas)	37,50%	25,00%	0,00%	0,00%	37,50%	100,00%
37. Acordes de quinta (incluindo sinais e regras na musicografia braille)	56,25%	25,00%	0,00%	0,00%	18,75%	100,00%
38. Acordes de quinta alterados	43,75%	43,75%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%
39. Inversão dos acordes de quinta (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	56,25%	18,75%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%

Perguntas	Nível de dificuldade					TOTAL
	(1) Fácil	(2) Mais ou menos	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Nunca estudei	
40. Cifragem dos acordes de quinta	56,25%	12,50%	6,25%	0,00%	25,00%	100,00%
41. Ornamentos (apojaturas, mordentes, grupetos, trinados, arpejo, glissando, portamento, floreio, cadência melódica (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	37,50%	25,00%	6,25%	0,00%	31,25%	100,00%

42. Acordes de sétima (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	50,00%	18,75%	0,00%	0,00%	31,25%	100,00%
43. Acordes de sétima alterados	43,75%	18,75%	12,50%	0,00%	25,00%	100,00%
44. Inversão dos acordes de sétima (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	43,75%	25,00%	6,25%	0,00%	25,00%	100,00%
45. Acordes de nona (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	43,75%	31,25%	6,25%	0,00%	18,75%	100,00%
46. Outros acordes (11 ^a S, 13 ^a S etc.)	43,75%	25,00%	6,25%	6,25%	18,75%	100,00%
47. Origem, afinidade e enarmonia dos acordes	37,50%	37,50%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%
48. Transposição para instrumentos "transpositores"	31,25%	31,25%	6,25%	0,00%	31,25%	100,00%
49. Notação moderna (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	37,50%	18,75%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%
50. Barras-sinais de repetição (incluindo as da musicografia braille)	62,50%	25,00%	0,00%	6,25%	6,25%	100,00%

GRÁFICO 29 - Análise dos perfis de experiência de ensino

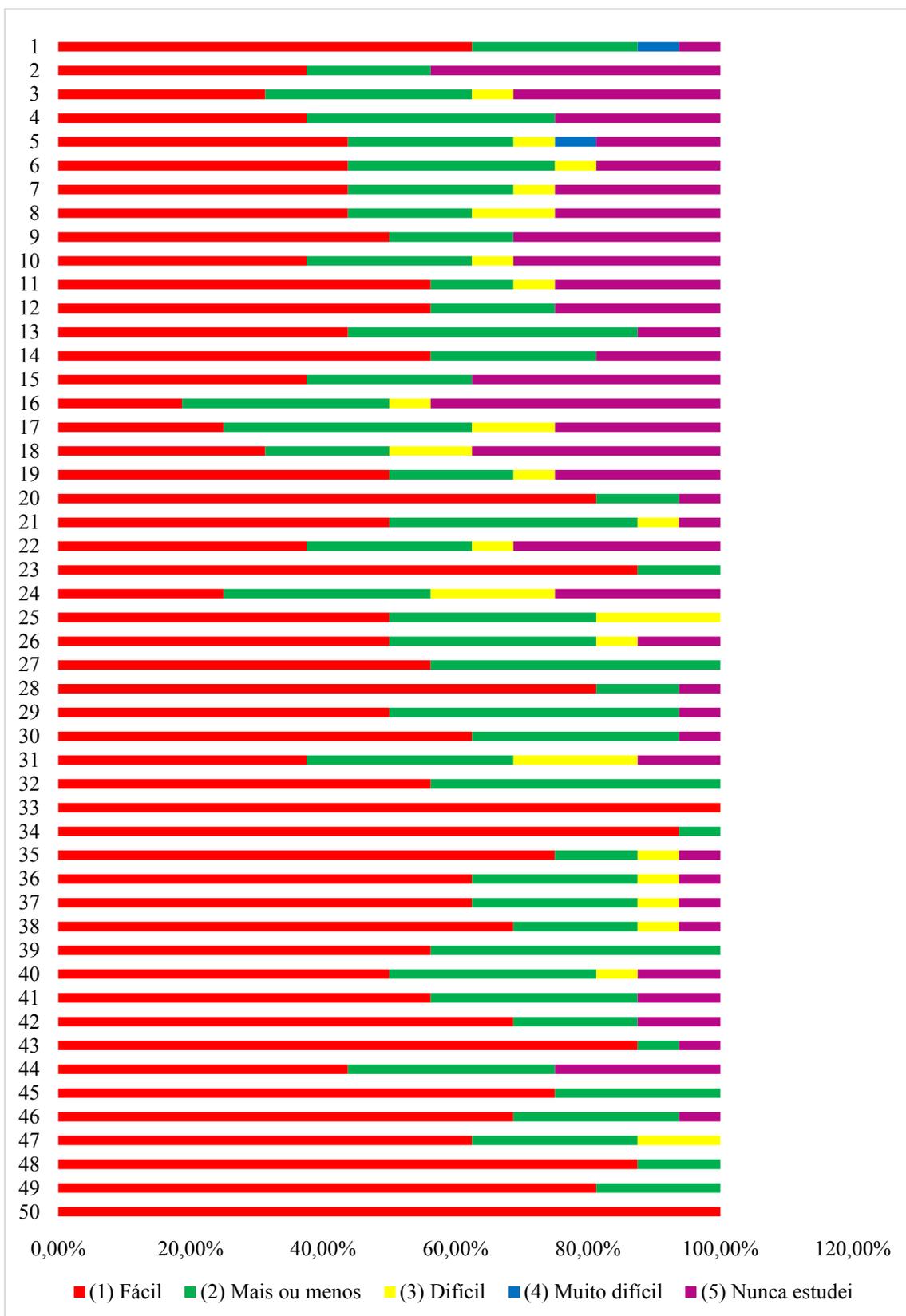


Gráfico 28: gráfico de barras empilhadas analisando visualmente os perfis de experiência de aprendizado dos músicos com cada conteúdo de teoria musical.

TABELA 14 - Correlação percentual entre conteúdos de Teoria Musical e perfis de experiência de ensino pelos professores

Conteúdos	Perfis de Experiência de Ensino					TOTAL
	(1) Fácil	(2) Médio	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Não ensinei	
1. Notas/Durações e Pausas (de acordo com a musicografia braille)	56,25%	37,50%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
2. Semitom, Tom	62,50%	31,25%	6,25%	0,00%	0,00%	100,00%
3. Alterações (bemóis, sustenidos e bequadros)	56,25%	31,25%	6,25%	0,00%	6,25%	100,00%
4. Claves (de acordo com a partitura em tinta)	50,00%	18,75%	6,25%	0,00%	25,00%	100,00%
5. Ponto de Aumento e Ponto de Diminuição	50,00%	31,25%	6,25%	0,00%	12,50%	100,00%
6. Ligaduras de Prolongamento (de acordo com a musicografia braille)	50,00%	25,00%	12,50%	0,00%	12,50%	100,00%
7. Ligaduras de Articulação (de acordo com a musicografia braille)	31,25%	25,00%	12,50%	0,00%	31,25%	100,00%
8. Intervalos Justos, Maiores e Menores	31,25%	50,00%	6,25%	6,25%	6,25%	100,00%
9. Intervalos Aumentados e Diminutos	25,00%	31,25%	12,50%	0,00%	31,25%	100,00%
10. Intervalos Compostos	37,50%	18,75%	12,50%	0,00%	31,25%	100,00%
11. Inversão de Intervalos	18,75%	25,00%	12,50%	6,25%	37,50%	100,00%
12. Escala Geral/Sinais de Oitava e Suas Regras (de acordo com a musicografia braille)	50,00%	31,25%	6,25%	0,00%	12,50%	100,00%
13. Enarmonia	37,50%	18,75%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%
14. Graus da Escala (tônica, supertônica, medianta etc.)	50,00%	12,50%	0,00%	0,00%	37,50%	100,00%
15. Série Harmônica	18,75%	12,50%	6,25%	0,00%	62,50%	100,00%
16. Consonância e Dissonância de Intervalos	37,50%	18,75%	6,25%	0,00%	37,50%	100,00%

17.Escalas Maiores (harmônica, melódica e natural)	43,75%	37,50%	0,00%	0,00%	18,75%	100,00%
18.Compassos Simples (ex. 2/4, 3/4/ 4/4 etc.)	62,50%	37,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
19.Compassos Compostos (Ex. 6/8, 9/8, 12/8)	56,25%	18,75%	6,25%	0,00%	18,75%	100,00%
20.Compassos Mistos (Ex. 7/4, 11/4 etc.)	12,50%	18,75%	0,00%	0,00%	68,75%	100,00%
21.Escalas Menores (Harmônica, Melódica e Natural)	50,00%	25,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%
22.Acento Métrico, Síncope e Contratempo	18,75%	56,25%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%
23.Tons Vizinhos	25,00%	18,75%	0,00%	0,00%	56,25%	100,00%
Perguntas	Nível de dificuldade					
	(1) Fácil	(2) Médio	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Não ensinei	TOTAL
24.Modulação	18,75%	31,25%	0,00%	0,00%	50,00%	100,00%
25.Modos Litúrgicos ou Gregos	31,25%	6,25%	6,25%	0,00%	56,25%	100,00%
26.Transporte/Transposição (entre tonalidades, entre claves)	18,75%	18,75%	12,50%	0,00%	50,00%	100,00%
27.Transposição dos Modos Litúrgicos/ Modos Gregos	25,00%	6,25%	6,25%	0,00%	62,50%	100,00%
28.Andamento	81,25%	6,25%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%
29.Escalas Artificiais/Cromáticas (estruturações e regras de escrita)	18,75%	6,25%	6,25%	0,00%	68,75%	100,00%
30.Quiâльтeras (tercinas, quintinas, sextinas etc.)	25,00%	50,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%
31.Dinâmica	50,00%	18,75%	6,25%	0,00%	25,00%	100,00%
32.Expressão (alegro com moto, allegro maestoso)	37,50%	12,50%	0,00%	0,00%	50,00%	100,00%
33.Escalas Exóticas (cigana, pentatônicas, tons inteiros, quartal, blues, árabes, persas etc.)	18,75%	6,25%	6,25%	0,00%	68,75%	100,00%
34.Abreuiaturas (termos e trechos)	25,00%	6,25%	6,25%	0,00%	62,50%	100,00%

35.Termos Especiais (spicatto, pizzicato, flag. Uma Corda, Ped. Duo Ped. Consord etc.)	12,50%	12,50%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%
36.Nomenclatura das Notas (em diferentes idiomas)	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%
37.Acordes de Quinta (incluindo sinais e regras na musicografia braille)	25,00%	25,00%	0,00%	0,00%	50,00%	100,00%
38.Acordes de Quinta Alterados	12,50%	18,75%	0,00%	0,00%	68,75%	100,00%
39.Inversão dos Acordes de Quinta (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	12,50%	18,75%	0,00%	0,00%	68,75%	100,00%
40.Cifragem dos Acordes de Quinta	25,00%	31,25%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%
41.Ornamentos (apojaturas, mordentes, grupetos, trinados, arpejo, glissando, portamento, floreio, cadência melódica (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	18,75%	18,75%	6,25%	0,00%	56,25%	100,00%
42.Acordes de Sétima (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	18,75%	37,50%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%
	Nível de dificuldade					
Perguntas	(1) Fácil	(2) Médio	(3) Difícil	(4) Muito difícil	(5) Não ensinei	TOTAL
43.Acordes de Sétima Alterados	12,50%	31,25%	0,00%	0,00%	56,25%	100,00%
44.Inversão dos Acordes de Sétima (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	12,50%	18,75%	6,25%	0,00%	62,50%	100,00%
45.Acordes de Nona (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	12,50%	12,50%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%
46.Outros Acordes (11 ^{as} , 13 ^{as} etc.)	12,50%	6,25%	0,00%	0,00%	81,25%	100,00%

47.Origem, Afinidade e Enarmonia dos Acordes	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	93,75%	100,00%
48.Transposição para Instrumentos "Transpositores"	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	93,75%	100,00%
49.Notação Moderna (incluindo sinais e regras da musicografia braille)	6,25%	12,50%	0,00%	0,00%	81,25%	100,00%
50.Barras-Sinais de Repetição (incluindo as da musicografia braille)	62,50%	25,00%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%

GRÁFICO 30 - Análise dos perfis de experiência de ensino



Gráfico 29: Gráfico de barras empilhadas referente à análise dos perfis de experiência de aprendizado em cada conteúdo de teoria musical relativo aos professores