

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia

Movimento de transformação: uma etnografia sobre a criatividade e a
memória no processo de musicalização para pessoas cegas na Escola de
Música de Brasília

Fernanda Tibana Machado
Orientador: José Jorge de Carvalho

Brasília
2012

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia

Movimento de transformação: uma etnografia sobre a criatividade e a
memória no processo de musicalização para pessoas cegas na Escola de
Música de Brasília

Fernanda Tibana Machado
Orientador: José Jorge de Carvalho

Brasília
2012

“Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade (...) não fruiremos, então, uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões.”

Karl Marx

Agradecimentos

Primeiramente eu gostaria de agradecer ao Valdivino, à Sara, à Luzia, à Flavinha, à Julia, ao Fernando e à Sandra. Obrigada por terem me recebido em suas vidas e por terem compartilhado comigo momentos tão únicos e imprescindíveis a esta narrativa. Vocês contribuíram muito para o meu crescimento pessoal.

Às minhas mães Inês e Sandra, e à minha vó Mathilde, quase uma terceira mãe, eu agradeço pelo carinho e por me darem a oportunidade de ter três mães. Esta monografia não seria possível sem os conselhos da primeira, sem o otimismo da segunda e sem a lição de vida e de superação da terceira. Agradeço também ao papai Chico por sempre ter mantido os meus pés no chão e nunca ter deixado eu abrir mão das minhas convicções. Obrigada, pai, pelo companheirismo por toda a minha vida. Às minhas irmãs Ana e Luiza, obrigada por serem tão maravilhosas e cheias de espírito, vocês me energizam. Aos irmãos Camilo, Frederico e Gregório, obrigada por me encherem tanto de alegria, e obrigada pelo jeitinho diferente de cada um de encarar a vida, me mostrando o mundo de formas tão diversas. Vocês me trazem paz.

Em especial, ao Dan, pelo carinho, por estar sempre ao meu lado e pelo incentivo que nunca me deixou desistir da Antropologia. Obrigada pelo amor.

À Bruna, ao Claudio, à Leila e à Renata, eu agradeço por terem me acompanhado durante os cinco anos de curso e por serem tão essenciais à minha formação. Obrigada pelo companheirismo durante o curso e pelas amizades, que eu pretendo carregar por toda a vida.

Às amigas e aos amigos que me acompanharam durante os longos semestres de CASO e tornaram a minha graduação muito mais interessante. Às companheiras e aos companheiros de R.U. e de Biblioteca. Muito obrigada.

Eu gostaria de agradecer também ao Rafa Kaos, que tanto me ajudou na escrita desta monografia e que foi um ombro amigo nos momentos de angústia, e à Aina, que mesmo desconhecida contribuiu muito para construção desse trabalho.

Ao professor José Jorge de Carvalho, obrigada por me fazer acreditar na Antropologia.

A todas e a todos, muito obrigada!

ÍNDICE

Introdução, 6

- E música, o que é?, 10
- Um antropólogo em Marte: uma vinheta sobre música e saúde, 13
- Apresentando a etnografia, 17
- Os capítulos, 18

Capítulo I, 21

- A Escola de Música de Brasília, 21
- O Núcleo de Educação Inclusiva e a Musicografia Braille, 22
- Criatividade e diferenças pedagógicas nas aulas da professora Sandra e do professor Fernando com as alunas e o aluno cegos, 28

Capítulo II: Percebendo a Musicografia Braille, 30

- Conhecendo o Valdivino: o início da pesquisa, 31
- As meninas, 33
- A criatividade pedagógica, 33
- Estrutura, Agência: opções teóricas, 35

Capítulo III: Esculturas musicais, 39

Capítulo IV, 54

- Memorizar: gravar na cabeça, 56
- Refazendo o conceito de memorização, 59

Considerações finais: “*Os olhos da mente*”, 69

Referências Bibliográficas, 77

Introdução

*“Oxalá futuros pesquisadores leiam nosso trabalho”*¹

A vontade de estudar música dentro do curso de Antropologia se tornou possível, após um longo semestre de aulas sobre saberes tradicionais – onde tivemos como destaque musical o estudo sobre o *Cavalo Marinho*² - durante a disciplina Tradições Culturais Brasileiras, ministrada pelo professor José Jorge de Carvalho. Desta forma, estabeleci contato com a música dentro da Antropologia e também comecei a ler vários textos relativos ao tema, aos quais farei referência nesta monografia.

Foi bastante inspirador conhecer trabalhos relacionados aos diversos meios e espaços permeados pela música dentro e fora da Antropologia, mas ter conhecimento sobre a música no interior da disciplina que eu cursava foi a minha primeira grande inspiração. Durante a leitura dos textos relacionados aos saberes tradicionais e às diversas formas de expressão da cultura popular brasileira, pude me enveredar pelo mundo da etnomusicologia e dos conceitos relativos a ele, que me despertaram para o desenvolvimento de um trabalho com essência musical.

Atentei-me, inicialmente, para os textos etnográficos que abordassem a música, e neles me deparei com os diferentes modos de se empreender um trabalho de campo com essa temática. Os primeiros textos que li foram os do professor José Jorge de Carvalho, que serviram de base para o desenvolvimento desta monografia. Eles trouxeram aspectos teóricos e etnográficos do campo da etnomusicologia e também me guiaram ao longo deste caminho, até então, desconhecido. Compreender a maneira escolhida por alguém, para trabalhar um tema que era do meu interesse, fez brotar inúmeras idéias e formas para que eu trabalhasse a música e o contexto em que ela é inserida.

1 Anthony Seeger, 2008, p. 21.

2 O Cavalo Marinho é um grupo de cultura popular, que surgiu como folguedo folclórico do ciclo natalino, na festa do Santo Rei do Oriente. O grupo de Cavalo Marinho que foi apresentado à turma de Tradições Culturais Brasileiras tem o nome de *Estrela de Ouro* e foi fundado pelo mestre Biu Alexandre em Pernambuco, no dia 31 de julho de 1979.

O artigo *Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea* (1999), do professor José Jorge, por exemplo, suscitou inúmeras reflexões sobre o que seria a sensibilidade musical. Segundo o texto, as sensibilidades musicais são construídas a partir da relação que estabelecemos com a música. Por exemplo: as invenções tecnológicas que privam as pessoas de compartilharem o momento musical com outras pessoas, como os aparelhos de MP3, podem interferir na sensibilidade musical de uma pessoa.

A etnografia *A música e o risco*, escrita por Rose Satiko em sua dissertação de Mestrado, relata a sua vivência ao lado de músicos menores infratores, internos na Febem. Em seu trabalho ela descreve a sua experiência de vivenciar os estudos e as apresentações musicais desses jovens.

Perceber que a narrativa da Rose Satiko sobre estudantes de música, também envolvia situações de vulnerabilidade, ascendeu na minha memória um assunto que há muito tempo me interessava: a musicalização para pessoas com deficiência visual.

A musicalização para estudantes com deficiência visual sempre me chamou a atenção, mas, no entanto, eu nunca tivera a chance de escrever sobre o assunto. Estudo música na Escola de Música de Brasília desde criança e este tema me interessa desde então, portanto, escrever esta monografia foi uma grande oportunidade de me aproximar e vivenciar as aulas que há muito me interessam.

Relacionada ao meu desejo pelo estudo da música e ao meu despertar para a musicalização para pessoas com deficiência visual, a minha segunda grande inspiração para escrever um trabalho musical foram os livros do neurologista Oliver Sacks. Ler sobre música e enfermidades neurológicas me abriu caminhos para os variados pensamentos. Foi onde eu consegui, finalmente, achar literatura sobre música e cegueira, por exemplo. Dos quatro livros do Oliver Sacks que li, todos se referiam à música, esta, que emergiu como grande ímpeto para o desenvolvimento deste trabalho, foi minuciosamente trabalhada por Sacks em uma área sobre a qual eu não tinha o menor conhecimento.

As descobertas e o direcionamento que eu daria ao texto começaram a surgir através dos livros do neurologista. Ao longo das leituras, tive conhecimento sobre casos de pessoas que nem memórias tinham, mas ainda guardavam música em sua mente; sobre pessoas que mal sabiam se situar no mundo, mas ainda detinham algum conhecimento musical; e sobre pessoas que adquiriram enorme poder musical após um acidente. Tais casos excitaram a minha mente rumo ao estudo da música, num campo completamente diferente do anteriormente experimentado por mim. Tenho grande interesse pela música, tanto na teoria quanto na prática, e me pareceu muito prazeroso poder falar sobre ela em suas diversas áreas.

*

Poder explorar um pouco o tema etnomusicologia também foi muito importante, por ser o campo de estudos sobre o qual eu muito me debrucei para desenvolver a monografia. Apesar de a etnomusicologia e o meu estudo não terem uma área de atuação totalmente definida, e mesmo não sabendo dizer em que campo este trabalho se enquadra, dá para perceber quais influências ele sofreu. Desta forma, expor as diversas perspectivas sobre a disciplina etnomusicologia, revelando as diferentes formas de abordagem sobre o tema e os diversos olhares que o constituem, exemplifica a multiplicidade de entendimentos e questionamentos sobre um amplo campo de estudo, no qual eu me aloquei de alguma forma.

As leituras a respeito da música e a respeito do que autores pensam sobre a música, de início, apenas me iluminariam como teorias que nos tangem e inspiram para desenvolvermos a escrita sobre algo que pretendemos discutir em nossas autorias. Porém, decidi falar para além das minhas vivências musicais e das vivências musicais compartilhadas entre eu e os alunos da Escola de Música de Brasília, sobre os quais falarei neste trabalho, abordando mais diretamente as questões e as perspectivas que me inspiraram.

A questão inicial, que passou pela minha cabeça ao intentar uma abordagem musical dentro da Antropologia, foi “qual seria o meu campo de atuação, ao querer escrever sobre estudantes de música com deficiência visual?”. O primeiro palpite foi o de que eu produziria algo na área da etnomusicologia, e o segundo foi o de que eu poderia me enquadrar no campo da educação, pois trataria também dos aspectos do ensino compreendidos pelo processo da musicalização.

Na área da educação, me afeiçoei bastante pelos processos criativos e pelos processos de memorização, que conformariam os dois componentes da relação entre professores e alunos durante o ensino da música. Me propus a relatar neste trabalho a interação entre as aulas que acompanhei – e que trago numa abordagem etnográfica – e as perspectivas teóricas que optei por desenvolver ao me atentar para os conceitos de criatividade, exploradas aqui como a agência criativa dos professores, e de processo de memorização dos alunos. Creio que evidenciando estas duas perspectivas, poderei retratar as minhas observações e interesses nascidos em campo e as análises que fiz antes e após as leituras sobre os conceitos e teorias que envolvem memória e criatividade.

Assimilando o primeiro e o segundo palpite – sobre a etnomusicologia e a educação – optei por combinar os dois, agregando algumas partes de cada, uma vez que eu não soube definir a linha tênue que separaria – isto é, se separaria – ambos os campos.

*

Do mesmo modo como eu não soube distinguir as áreas, também não encontrei um único conceito explicativo capaz de definir definitivamente a etnomusicologia. Importante é dizer que não há um consenso sobre o que seria esta disciplina. Não que todas as pessoas estudiosas sobre o tema sejam discordantes, mas a amplitude do espaço do estudo é tão grande que congrega os diversos entendimentos sobre o assunto. Muitas dessas pessoas não concordam sobre em qual campo de estudo a etnomusicologia deveria atuar, algumas a rejeitando e outras a reivindicando. Inclusive, falando historicamente, o começo da disciplina se deu de uma forma bastante dissonante da que compreendemos nos dias de hoje, e as áreas de atuação de quem hoje exerce a profissão de pesquisador em etnomusicologia são situadas em campos de conhecimento que por vezes diferem sobre o que seria a etnomusicologia e quais seriam os seus programas de estudo.

Bruno Nettl dizia que a Antropologia da música é, para ele:

um componente importante da etnomusicologia, subcampo importante da musicologia, mas também que a antropologia da música é um subcampo importante da antropologia, análogo a subcampos como as antropologias das artes, da ciência, da organização econômica, da religião ou da política (Nettl, 2008, p. 29).

Nettl também afirma que estudo que contenha correlações entre “sons, comportamentos e idéias musicais em certo modo sistemático, e estas a outros domínios da cultura, se qualificará como antropologia da música” (Nettl, 2008, p. 29).

Resumindo, a dificuldade em explicar o que seriam os estudos da música e do seu ensino dentro da Antropologia é derivada do bombardeio de informações diversificadas sobre os temas referidos. Informações estas, que como eu já disse, optei por utilizar mais para iluminar as idéias e construir algo sobre a minha compreensão do assunto, do que para me inserir definitivamente dentro de um campo do conhecimento.

*

E música, o que é?

Para Anthony Seeger, a primeira pergunta a se fazer, para delimitar um campo que engloba música, seria “O que é música?”, pois respostas de pessoas com entendimentos nada iguais surgiriam ao contarmos áreas de conhecimentos distintas ou áreas de atuação distintas, “cada um usa a música para empreender uma conversa diferente” (Seeger, 2008, p. 21).

Para Alan Merriam, a música vai além da somente produção dos sons, pois é também “a intenção de fazer sons, é a indústria de fabricação, distribuição e propaganda sobre a música. Música é muita coisa além de som” (Merriam *apud* Seeger, 2008, p. 20). Enquanto Alan reflete dessa maneira, várias outras pessoas concebem a música unicamente como a produção do som. Se a própria música tem entendimentos diversos, não há como identificar um único conceito de etnomusicologia.

“As questões que eu tenho sobre os cantos Suiá não são as mesmas que pessoas que têm uma formação musicológica mais tradicional teria. Porque as minhas questões têm uma preocupação com princípios e processos semelhantes, que ocorrem tanto na música, como na cosmologia e na organização social.” (Seeger, 2008, p. 21).

O autor Vincenzo Cambria, abordando a relação música/alteridade, conclui que esta relação poderia apontar o significado de etnomusicologia. Em seu artigo *Música e Alteridade*, o autor reflete sobre as identidades étnicas e a importância da música no debate sobre tais identidades:

É em torno de práticas musicais que, muitas vezes, se formam grupos e ‘comunidades’ e, graças ao caráter muito freqüentemente público dessas práticas, os discursos propostos ganham visibilidade e força nas lutas em que estão envolvidos para poderem se tornar ‘verdades’ (Cambria, 2008, p. 67).

Ele cita como um exemplo de discussão sobre música/alteridade a dual relação entre as idéias de *world music* e as de música de “globalização”: a primeira refletindo a sintetização da alteridade e a segunda como um exemplo de dissolução das alteridades.

Em seus artigos *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares* (2006), *Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea* (1999), *La Etnomusicologia en Tiempos de Canibalismo Musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas* (2003) e *Metamorfoses das Tradições Performativas Afro-Brasileiras: de Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento* (2004), o professor José Jorge de Carvalho também discute essa dualidade e vai a fundo

na argumentação sobre o tema, aprofundando a discussão em sua análise sobre o significado do resgate das culturas populares pela indústria fonográfica.

O professor José Jorge alega que o fato de o consumo musical existir a partir dos meios massivos e fluidos de comunicação, que propagam estilos musicais diferenciados, não quer dizer que seja estruturado na boa vontade de prover a todas as pessoas o acesso à música, mas sim em conceder ao capitalismo selvagem mais um espaço potencialmente lucrativo. Este mercado, capaz de equalizar diversos tipos de música para agradar a qualquer pessoa que a consuma, se apropria também de formas de expressões culturais inalienáveis, por exemplo, a apropriação da cultura popular.

A cultura popular, quando trazida de forma invasiva e perversa pelas indústrias ao mundo do entretenimento, com finalidades diferentes da de tentar preservar a história e a tradição dos saberes, sofre um processo de canibalização: a busca pelo popular vai em direção à tentativa de satisfazer uma vontade das grandes indústrias³. Não há um empenho de quem se apropria do saber, de tentar preservar e manter a tradição para que ela não se perca, o que há é uma tentativa de somar conhecimentos em benefício próprio.

O efeito monopolizador do capitalismo tende a padronizar os gostos de forma excludente e, embora a indústria sempre tente a homogeneizar e transformar em unitária as diversas formas de expressões culturais no Brasil, as tradições culturais têm resistido e sobrevivido⁴. Mas quando o mercado enxerga um despertar para uma estética baseada na cultura popular, há uma tentativa de comercializar essa cultura, encarnando dentro desse mercado produtor de entretenimento um processo de espetacularização⁵ da cultura popular.

A perpetuação das tradições culturais somente se dá dentro da comunidade que as carrega. Isto ocorre, porque a partir do momento em que se inicia o processo de transmissão do saber dentro de uma comunidade onde os conhecimentos são compartilhados – derivando da experiência e não da vivência – estabelece-se de fato interlocução⁶. A música tradicional popular opera num sentido completamente

3 José Jorge de Carvalho no artigo *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares*.

4 Um exemplo disto são as resistências contra qualquer tipo manifestação religiosa que não seja a cristã.

5 Espetacularização: tem como aspecto principal o valor de culturas tradicionais dentro do mercado de entretenimento. Termo utilizado pelo professor José Jorge de Carvalho no artigo *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares*.

6 Os termos vivência e experiência são cunhados por Walter Benjamin, e utilizados pelo professor José Jorge de Carvalho no artigo *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares*. O primeiro

diferente do sentido da música que é veiculada pelos meios massivos de comunicação. Ela pertence a um contexto, o qual é constituinte da sua manifestação. Não basta se manifestar somente, pois o entendimento do significado daquilo que está sendo dito tem que ser compartilhado, por isto, a manifestação por si só não diz muita coisa.

Então, para que a música de caráter tradicional e popular seja inserida num contexto de massiva produção fonográfica, ela tem que se alinhar às formas musicais dominantes desse campo e se encaixar num padrão estético específico. A equalização musical, antes utilizada como um aperfeiçoamento de um padrão musical específico, agora é utilizada para qualquer tipo de música que possa integrar a indústria fonográfica de entretenimento. Ela pode ser feita a partir do momento em que se edita uma música, na qual as partes são gravadas separadamente, como acontece no cinema: um *take* se sobrepõe a outro e forma-se uma única colagem. Um exemplo disso é a música que o Paul McCartney e o Steve Wonder gravaram “juntos” – com o Oceano Atlântico inteiro os separando. A música que ironicamente fala sobre a integração lado a lado do negro e do branco foi dividida em duas partes, a que o Steve Wonder gravou em um lugar, equalizada com a que Paul McCartney gravou em outro (Carvalho, 1999, p. 9).

*

Um antropólogo em Marte: uma vinheta sobre música e saúde.

Outra abordagem de Vincenzo Cambria, relativa ao tema música e alteridade, é a musicoterapia. Deparei-me com o assunto algumas vezes ao longo da minha experiência de campo e durante pesquisas sobre enfermidades visuais. Cambria assinala que a alteridade no caso da musicoterapia seria representada pela enfermidade e pelas deficiências, quaisquer que sejam elas.

Oliver Sacks, em *Alucinações Musicais* (2007), relata que o surgimento da musicoterapia se deu em 1940 com o advento da segunda guerra mundial e os seus desdobramentos, quando milhares de soldados retornaram da guerra com algum tipo de trauma ou lesão. Descobriu-se, a partir disso, que as dores e os traumas dos soldados melhoravam devido à música (Sacks, 2007, p. 263).

com sentido de impacto existencial que reconecta a pessoa com a sua comunidade e com a sua tradição e o segundo com sentido de ausência de profundidade histórica e tradicional.

Sacks relata vários casos de pessoas que faziam tratamentos à base de música no hospital em que trabalhava. Ele narra casos de pessoas *parksonianas* que venceram seus díspares movimentos por intermédio da música, mas ponderou o seu argumento com a afirmativa de que essas pessoas, apenas executavam os seus afazeres de maneira mais singela enquanto a música durava, pois o súbito término da música ocasionava o súbito retorno das características do *Parkinson*.

Lucas Foss, um compositor e regente, e também portador do *parkinsonianismo*, é descrito no livro *Alucinações Musicais* (2007) como uma pessoa de movimentos demasiado rápidos, mas que ao entrar em contato com a música em sua profissão o faz de forma totalmente controlada e sendo dono de seus próprios movimentos.

O uso da música em pacientes com alguma afetação neurológica também se estende a Greg. Ele era um paciente do Dr. Sacks, atingido por um tumor no cérebro, que o deixou inconsciente e indiferente aos acontecimentos ao seu redor. Na década de 1970, o paciente teve o tumor removido, mas ficou com inúmeras seqüelas. Ficaram-lhe apenas as memórias mais antigas, de forma que as mais recentes eram esquecidas praticamente um minuto após serem armazenadas. “Greg era incapaz de se lembrar de qualquer uma delas após um minuto” (Sacks, 2006, p. 56).

O tumor lhe tirara a visão, mas nem disso Greg se dava conta, ele admitia que a sua visão não era mais tão boa, mas não se dava conta de que não enxergava mais. Greg parecia, inclusive, ter perdido a sua própria identidade. Mas algo diferenciado ocorria com sua eterna letargia, quando era estimulado através dos sons. Este despertar fez com que Greg começasse a assimilar informações rotineiras e cotidianas através de *jingles*: “podíamos fornecer a Greg a data a cada dia, na forma de um *jingle*, permitindo-lhe isolá-la e repeti-la, sem o *jingle*, quando lhe perguntavam” (Sacks, 2006, p. 74). E esta foi a forma encontrada para trazer Greg, que apenas vivia no passado, de volta ao presente, nem que fosse por alguns momentos.

O músico e musicólogo Clive Wearing, também paciente do Dr. Oliver Sacks, foi descrito em *Alucinações Musicais* (2007), como portador de uma memória de apenas poucos segundos. Era como se a sua vida fosse aos poucos e retrogradamente apagada de sua mente, sendo a sua perda não unicamente de memória recente, mas também da mais antiga.

Wearing teve uma infecção no cérebro e teve a sua parte correspondente à memória muito afetada: ele era capaz de manter a informação dada por apenas poucos segundos. O músico perdera a consciência da própria vida e toda a sua experiência, referindo-se a isso num diário escrito por ele próprio como “uma agonia sem fim” (Sacks, 2007, p. 2001). A memória de Wearing, intensamente

afetada inclusive para as memórias mais antigas, apenas despertava para a música. A sua memória musical, um tanto preservada e vívida, tocava o músico, que não se recordava de quase nada, e que se percebia muitas vezes como um homem morto. O cérebro se acendia rapidamente, quando Clive Wearing demonstrava as suas habilidades musicais. O Dr. Sacks relatou:

Talvez Clive, incapaz de lembrar ou prever eventos por causa da amnésia, seja capaz de cantar, tocar e reger música, porque lembrar-se de música não é lembrar no sentido usual do termo. Lembrar-se de uma música, ouvi-la ou tocá-la é algo que ocorre inteiramente no presente (Sacks, 2007, p. 223).

Semelhante aos casos de Greg e de Clive Wearing, mas sem o problema de perda da memória recente, o Dr. P sofria de perda da memória subsidiada pelo lado esquerdo do cérebro. Oliver Sacks constatou que o Dr. P o “encarava com os ouvidos (...) mas não com os olhos” (Sacks, 1997, p. 23). O paciente havia sofrido uma lesão no lado esquerdo do cérebro e perdera completamente a capacidade de fazer associações com ele. Ele não conseguia fazer abstrações e nem criar imagens, a sua memória também foi afetada.

Antes de descobrir que havia um problema em seu sistema neurológico, o Dr. P. parecia apenas um excêntrico professor de música de uma faculdade, que tinha dificuldades de se lembrar de rostos dos alunos e que acariciava de maneira cômica os hidrantes nas calçadas, ao confundi-los com crianças. Quando descobriu estar diabético, o professor de música resolveu procurar um oftalmologista, pois sabia que a doença poderia afetar os seus olhos. A surpresa ao procurá-lo foi que a sua vista já havia sido afetada, não pela diabetes, mas sim por uma lesão neurológica. Ao conhecer o Dr. P., o neurologista Oliver Sacks notou diversos sintomas de sua enfermidade, dentre eles a dificuldade de reconhecer formatos que continham outros formatos em sua composição. Por exemplo: ele sabia que a foto do Einstein era do próprio, porque reconhecia ora seu cabelo desgrenhado, ora a sua língua de fora, mas não conseguia perceber que a cabeça de sua mulher não era um chapéu. Ele se perdia constantemente em relação aos objetos e chegou a cumprimentar o seu relógio vertical ao invés de cumprimentar o Dr. Sacks.

Com tanta dificuldade de reconhecimento, o Dr. P. teve que encontrar uma maneira de sobreviver às confusões do seu cotidiano, pois ele tinha que tomar banho, se vestir, comer, mas tudo isso para alguém que não tem a percepção para diferenciar objetos, animais e pessoas, seria um trabalho árduo ou até impossível.

Durante um lanche na casa do paciente, Oliver Sacks notou que todos os afazeres do Dr. P. eram regidos por uma melodia. Desta forma, ele pegava os pratos, colocava o lanche dentro deles, o comia,

até ser interrompido por algum barulho que tirasse a sua atenção. Aquilo para ele era o fim, pois quebrava a continuidade de sua lógica, ocasionando uma perda total de ação. Ele ficava completamente paralisado com essa quebra e só conseguia dar continuidade quando novamente estimulado e, então, a melodia recomeçava. A sua mulher revelou:

Eu deixo fora as suas roupas de costume, em todos os lugares de costume, e ele se veste sem dificuldade, cantando para si mesmo. Faz tudo cantando para si mesmo. Mas, se for interrompido, ele perde o fio da meada, para completamente, não reconhecer suas roupas – nem seu corpo. Ele canta o tempo todo – canções de comer, canções de vestir, canções de banho, de tudo. Não consegue fazer uma coisa se não transformar em canção (Sacks, 1997, p. 31).

*

Por fim, o meu desejo de fazer uma etnografia que envolvesse música e pessoas em situação de vulnerabilidade, inspirado tanto pelo caso dos conhecimentos tradicionais cooptados pela indústria, como relata José Jorge, quanto pelos pacientes do Dr. Sacks e pelos jovens músicos retratados por Rose Satiko, serviu como palco para que eu pesquisasse a criatividade dos professores. Primeiramente eu conheci o Valdivino e passei a acompanhar as suas aulas com o professor Fernando na Escola de Música de Brasília. Nessas aulas, fiquei muito intrigada quanto ao particular método de o professor criar as suas aulas e a sua diferente forma de abordar os conteúdos, de maneira que contemplasse, de fato, as demandas do aluno. Posteriormente, conheci a professora Sandra, também na Escola de Música de Brasília, e a sua turma conformada por quatro alunas, com idades que variavam de dez a quinze anos. Essa turma me chamou bastante a atenção pela infinidade de suportes utilizados pela professora, numa criativa e inovadora forma de transmitir conhecimento.

Decidi, portanto, desenvolver este trabalho de monografia, especialmente, sobre as aulas da professora Sandra, em conjunto com as suas alunas Sara, Luzia, Flavinha e Julia, e as aulas do professor Fernando com o Valdivino. Nos dois casos, o que mais me intrigou foi a vontade dos professores em ensinar e a querer que os alunos apreendessem o que lhes era transmitido e a criatividade utilizada nas aulas durante o processo de aprendizado.

Outro aspecto que me interessou foi o fato de as duas turmas serem compostas por pessoas em idades diferenciadas e em momentos de vida diferentes, inclusive em relação às deficiências visuais. Essas diferenças também demonstram as distintas sensibilidades que caracterizam cada conhecimento musical.

Cada pessoa tem uma sensibilidade musical única, até porque cada pessoa tem uma experiência de vida particular, relacionada à música. A explicação sobre o significado de experiência musical, no artigo *Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea* (1999), do professor José Jorge de Carvalho, sobre o qual eu já falei acima, surgiu como a solução para alguns dos meus problemas relacionados à teoria e se transformou no primeiro de muitos embasamentos teóricos.

Vivenciar as experiências dos alunos me mostrou a diversidade de compreensões a respeito do aprendizado musical e eu concluí que, de fato, a experiência musical se faz através da experiência de vida, e de como a música foi e está inserida nela. Eu passei a maior parte do tempo na Escola de Música com o Valdivino e com as alunas da professora Sandra, e compreendi que a música adentrou a vida dessas pessoas de formas completamente diferentes. O primeiro começou a estudar música antes de ficar cego e deu continuidade aos estudos depois de perder a visão. Já as meninas nasceram cegas e, portanto, já começaram os seus estudos estando cegas.

A minha percepção sobre esses estudantes foi bastante distinta em ambos os casos. O Valdivino me pareceu mais entrosado com o mundo musical e com os seus conceitos, os seus entraves eram muito mais relacionados com a praticidade de se tocar o instrumento do que com a compreensão sobre o que seriam as figuras musicais ou as pautas musicais – *“Será que o fato de ele já ter conhecimento musical anterior a sua perda de visão modificou a sua postura perante a música e a sua compreensão acerca dela?”*. Já as meninas viviam no mundo da abstração, num espaço completamente imaginativo sobre o que seriam os conceitos musicais, até que a Sandra resolveu tentar transformar essa pura abstração em sentido: as meninas pararam de imaginar e começaram a sentir. Elas substituíram um sentido muito utilizado por nós videntes durante o aprendizado da teoria musical, o da visão, pelo do tato.

*

Apresentando a etnografia.

O trabalho versará sobre pessoas específicas em contextos específicos. Não optei por falar sobre a musicalização para pessoas com deficiência visual de forma generalizante. Decidi compor este trabalho por intermédio das pessoas em suas individualidades e particularidades, pessoas com quem pude ter maior convivência ao longo das minhas visitas à Escola de Música de Brasília. Narrarei os meus encontros com alunos e professores e, em específico, a relação entre eles e as peculiaridades desses encontros no processo de ensino.

Achei que seria injusto tanto com os alunos e professores, quanto com o meu trabalho, partir do pressuposto de que o ensino musical na EMB fosse dado de uma maneira uniforme e homogênea. Por esse motivo, a importância da subjetividade das pessoas que participavam das aulas, aprendendo ou ensinando, é impreterivelmente central no desenvolvimento deste trabalho.

A opção por assistir somente às aulas do Valdivino e das meninas durante o trabalho de campo despontou após uma conversa com a professora Sandra. Um dia, após eu passar algumas semanas alternando aulas assistidas e aulas faltadas, a professora me chamou a atenção para a importância da frequência e como isto era imprescindível para que as meninas se sentissem à vontade com a minha presença na sala. Essa explicação partiu do fato de uma das meninas estar com dificuldade de participar das aulas em que eu estava presente. Então, se eu desse continuidade à frequência, segundo a professora Sandra, a vergonha poderia ser perdida, inclusive para que os erros fossem cometidos. E foi o que aconteceu, para a minha alegria. Por isso, pensei que seria mais proveitoso acompanhar por inteiro o semestre de alguns alunos do que tentar assistir ao máximo de aulas de diferentes alunos possível.

Não fiz entrevistas gravadas, direcionadas por roteiros, pois não encontrei momentos para fazê-las. Normalmente, levava o meu caderno e a minha caneta e anotava as aulas que eu estava acompanhando. Também anotava todas as conversas que eu tinha com os alunos e com os professores. Nunca gravei entrevistas por falta de oportunidade, pois todas as conversas que eu tive fluíram de ocasiões em que eu não esperava por elas, momentos em que eu não me sentia à vontade para pegar um gravador ou falar: “*Posso te entrevistar?*”.

Achei que estava sendo interessante deixar que as coisas acontecessem, me parecia mais íntimo – não que eu ache que isso seja substancial aos trabalhos de campo, mas no meu caso foi. Muitas vezes, de um simples encontro emergia uma longa conversa ou de uma aula derivava uma carona que também acabava em uma boa conversa.

O método que escolhi para direcionar o acompanhamento das aulas não foi preestabelecido. A minha relação com alguns dos professores já existia e a minha participação nas aulas muitas vezes era requisitada. Assim, senti-me bastante à vontade para não querer que um gravador deixasse o ambiente tenso ou que as pessoas medissem as palavras ao dizê-las.

Às vezes participava das aulas como ajudante, outras vezes como aluna e algumas vezes fui alguém com quem professores e alunos se sentiam à vontade para desabafar. Portanto, todos os relatos

que faço neste trabalho são frutos de aulas que acompanhei, de conversas que me surgiram e de fatos imprevisíveis que pude anotar e guardar na memória.

*

Os capítulos.

O trabalho é dividido em quatro partes. Na primeira, escrevi sobre os aspectos institucionais da EMB, evidenciando o que é o Núcleo de Educação Inclusiva, o curso de Musicografia Braille e falando um pouco sobre a relação que existe entre a Escola de Música de Brasília e o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais.

Já o segundo capítulo é bastante introdutório aos outros dois que o seguem, pois dá uma noção do que representaram as aulas da professora Sandra e do professor Fernando para mim, ambos descritos na seqüência, e fala um pouco sobre a minha experiência pessoal na Escola de Música.

Na terceira parte, destinei o capítulo às aulas que a professora Sandra dava às alunas Flavinha, Sara, Luzia e Julia. Como disse nesta introdução, optei por escrever apenas sobre as aulas das meninas e do Valdivino, para ter maior convivência com as alunas e com o aluno e poder acompanhar continuamente as aulas. O tempo não permitiu que eu acompanhasse tão de perto as outras disciplinas, que não fossem as do professor Fernando – de Baixo – e da professora Sandra – de apoio – apesar de ter assistido a outras aulas e tê-las citado neste trabalho de forma menos íntima e familiar.

Em seguida, desenvolvi um capítulo sobre as aulas do Valdivino com o professor Fernando e expliquei o formato de aula escolhido pelo professor para dar prosseguimento às aulas e a importância da memória no desenvolvimento do aprendizado do aluno.

De grande importância para mim e para o meu trabalho, as aulas do Valdivino suscitaram em mim, de forma mais intensa e entusiasmada do que as outras aulas, a vontade de me comprometer e de continuar fazendo esta monografia. Conhecer o Valdivino no momento em que eu estava começando a decidir sobre qual seria o tema do meu trabalho de conclusão de curso, descobrir que ele também era aluno de contrabaixo e que dividíamos o mesmo professor – em 2010 – me trouxe grande animação para escrever. Pois ainda pensando em como finalizaria o curso de Antropologia e totalmente insegura para escrever algo exclusivamente de minha autoria, já que pela primeira vez encararia um trabalho totalmente sozinha e sem auxílio de colegas, o Valdivino trouxe-me serenidade e inspiração para os meus estudos.

Tentando lembrar os motivos que me direcionaram ao caminho da Antropologia, não me vem à cabeça se em algum momento refleti sobre o porquê de eu estudá-la e se um dia iria até o fim, mas me recorde de questionar, assim como já presenciei outros colegas fazendo, se em algum momento engendraria tamanha ação e finalizaria este trabalho, pensado e realizado de um jeito tão carinhoso. O temor de me sentir *Um Antropólogo em Marte*⁷, por vezes invadiu a minha mente hesitante sobre a possibilidade de escrever uma monografia.

Ler sobre Jessy Park mostrou-me que é possível enfrentar um mundo ininteligível – adiante eu descobriria que o termo não era ininteligível e sim de complexidades diferentes. Consegui decifrar de alguma forma “o meu planeta Marte”, assim como Jessy. Ela era uma mulher autista completamente independente, mas incapaz de entender os sentimentos mais complexos. “Ela podia entender emoções ‘simples, fortes, universais’”, mas dizia que na maior parte do tempo se sentia como um antropólogo em Marte (Sacks, 2006, p. 260). Cada percepção das situações é intrínseca a quem a tem, no meu caso, parte da minha percepção será contemplada aqui, através dos relatos que faço sobre algumas das minhas vivências na Escola de Música de Brasília.

Resumindo: esta monografia tem como abordagem central a criatividade e a imaginação dos professores. Mas, com caráter introdutório aos outros capítulos, optei por iniciá-la falando sobre a instituição Escola de Música de Brasília e sobre os espaços que tocam este trabalho. Seguidamente, eu farei uma breve introdução aos capítulos da professora Sandra e suas alunas, e ao capítulo do Valdivino e o professor Fernando. No capítulo das meninas, eu apontarei os aspectos que caracterizavam a imaginação criativa da professora Sandra, ressaltando as diversas formas que ela escolheu para contornar as situações que desfavoreciam o aprendizado das meninas. Já no capítulo do Valdivino eu trarei a memória como eixo fundamental de suas aulas – a memória como um processo criativo num movimento contínuo de imaginação – e a ênfase dada a ela pelo professor Fernando, pois a memória trabalhada pelo professor é indissociável de suas aulas e imprescindível ao esquema adotado por ele, para o aprendizado do Valdivino.

7 Referência ao título do livro do Oliver Sacks: *Um antropólogo em Marte* (2006).

Capítulo I

A idéia de desenvolver um trabalho sobre a musicalização para pessoas com deficiência visual me surgiu após muitos anos freqüentando a Escola de Música de Brasília (EMB). Escrever sobre o assunto derivou de uma sucessão de experiências vividas por mim durante a minha trajetória na Universidade de Brasília (UnB), no curso de Antropologia, especialmente na disciplina Tradições Culturais Brasileiras, como eu já narrei anteriormente, e que ao se somarem às minhas experiências na EMB transformaram-se, de fato, em um problema de pesquisa. Inicialmente, eu não tinha a pretensão de escrever um trabalho de conclusão de curso sobre o âmbito musical, mesmo tendo estudado música durante grande parte da minha vida. O meu desejo inicial era produzir uma pesquisa sobre população em situação de rua, pois sempre quis trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade.

O caso das estudantes e dos estudantes cegos da Escola de Música unia os meus dois maiores interesses em Antropologia, música e vulnerabilidade. Em 2010, enquanto eu cursava a matéria Tradições Culturais Brasileiras, o professor José Jorge de Carvalho aceitou me orientar na escrita da monografia sobre a musicalização para as pessoas com deficiência visual e desde então eu desenvolvo este trabalho.

*

A Escola de Música de Brasília.

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), ou apenas Escola de Música de Brasília (EMB), situa-se na quadra 602 sul do Plano Piloto de Brasília, ao lado da escola pública CESAS. A escola possui uma área de 41.176,15 m², mas só 7.158,92 m² correspondem ao total

da área construída, que é dividida em 71 salas de aula, 9 salas de ambientes administrativos, Biblioteca, Instrumentoteca, Musicoteca, Multimeios, Teatro de Câmara e o Teatro da EMB.

Como instituição de ensino básico e técnico, desde 1963, a EMB promove o ensino musical tanto para crianças quanto para adultos. Existem duas formas de ingresso na escola: uma é através do sorteio público, que é amplamente divulgado e contempla os candidatos a iniciantes; e a outra forma é através dos testes teórico-práticos para os candidatos já musicalizados. A escola de música é constituída por 227 professores, que atendem a 1.776 alunos, oferecendo um total de 94 cursos divididos em técnicos e básicos, e em inúmeras modalidades instrumentais e vocais, tanto populares quanto eruditos. Os cursos são: Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo acústico, Contrabaixo elétrico (ou baixo elétrico, ou apenas baixo), Guitarra, Violão erudito, Violão popular, Violão 7 cordas, Viola caipira, Bandolim, Cavaquinho, Harpa, Piano erudito, Piano popular, Cravo, Viola da Gamba, Alaúde, Flauta transversal, Flauta doce, Flauta Traverso Barroca, Clarineta, Fagote, Oboé, Saxofone erudito, Saxofone popular, Trombone, Trompa, Tuba, Bombardino, Gaita cromática, Bateria, Percussão erudita, Canto erudito, Canto popular, Tecnologia – áudio, Arranjo e a Musicografia Braille: de grande importância para este texto.

*

O Núcleo de Educação Inclusiva e a Musicografia Braille.

A Escola de Música de Brasília comporta diferentes núcleos responsáveis pela estruturação dos diferentes cursos, e o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), responsável pela Musicografia Braille, é um deles. O NEI teve o seu início em 2007 atendendo apenas estudantes com deficiência visual. Simultaneamente ao atendimento, o Núcleo, em conjunto com o Serviço de Orientação Educacional, fez um levantamento sobre outras necessidades existentes na escola e descobriu que haviam demandas vindas de cadeirantes, pessoas com deficiência física, com deficiência mental, pessoas com conduta típica (problemas neurológicos, psiquiátricos) e pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Após este levantamento, o Núcleo se tornou a parte da escola, que cuida da acessibilidade, criando uma sala de recursos regida pela LDB/lei 9.394, de 20/12/96: que determina o atendimento educacional especializado em salas de recursos, com atendimento de natureza pedagógica e professor especializado.

Atualmente, o NEI é formado por três professoras e um professor, e eu tive a oportunidade de conhecer o Celso, que é o mais experiente nos estudos do Braille, a Sandra e a Marúzia. O NEI atende, no momento de realização deste estudo, 54 alunos, dos quais 16 são cegos e 6 têm baixa visão.

Os professores que não fazem parte do NEI constróem as aulas e esquematizam as disciplinas de acordo com as demandas musicais. Já os professores Sandra, Marúzia e Celso têm preocupações para muito além dos estudos musicais. O grupo acompanha qualquer estudante que se matricule na EMB requerendo apoio especial. A função é analisar os casos, analisar os motivos da procura e partir daquele ponto para dar início a um conteúdo programático. O desenvolvimento de cada turma é estruturado de forma que ampare a necessidade específica da turma. Existem pessoas que necessitam de aulas exclusivas, já outras, não conseguem render estudando isoladamente e precisam de outros estudantes na turma, para motivá-las.

“Objetivos do NEI:

- Promover a educação inclusiva no CEP/EMB;
- Garantir a permanência do aluno com necessidade educacional especial e conseguir o acesso ao ensino básico/técnico até a conclusão do curso;
- Contribuir para que o aluno com necessidade educacional especial exerça seu direito de cidadania, visando à construção de uma sociedade em que a diversidade seja aceita com naturalidade;
- Desenvolver e viabilizar a inserção do aluno com necessidade especial educacional na sociedade;
- Oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos e professores;
- Implantar medidas de acessibilidade nos espaços do CEP/EMB, de forma a permitir acesso ao aluno deficiente nos vários espaços;
- Acompanhar as políticas e as ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do processo educativo de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Elaborar/estimular o debate, palestra, pesquisa e o ensino em torno das questões relacionadas à educação inclusiva;
- Promover o intercâmbio com instituições de ensino, ONGs e os setores público e privado, para a discussão de problemas referentes à educação inclusiva.”⁸.

Além do apoio oferecido, o NEI também é responsável por ministrar as aulas de Musicografia Braille: a escrita da música em Braille. Tanto o curso quanto a disciplina Musicografia Braille são ofertados a pessoas videntes e a pessoas com ausência de visão. Muitos estudantes cegos não fazem Musicografia Braille como opção de curso, pois escolhem estudar algum instrumento ou algum canto, não se restringindo a apenas ao núcleo de Musicografia Braille. Mas mesmo não optando pelo curso eles têm que aprender a escrever música segundo o sistema Braille de escrita, para que possam realizar

⁸ Trecho retirado da página 2 de um documento elaborado pelo próprio NEI/ EMB, o documento é um explicativo sobre o núcleo de título *Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) do CEP Escola de Música de Brasília*.

as provas escritas e estudar as teorias musicais, e por isso, cursam a disciplina que carrega o mesmo nome do curso.

Louis Braille, o inventor do sistema Braille de escrita e leitura através do tato, também fundamentou a Musicografia Braille. Hoje em dia, a base do ensino da Musicografia Braille é pautada por um manual resultante dos estudos do Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial de Cegos (UMC).

A leitura tátil da música é conformada pela associação de 63 caracteres, que também fazem parte da escrita Braille de textos literários. Este sistema proporciona às pessoas com ausência de visão a aprendizagem da leitura e da escrita musical necessárias ao conhecimento teórico da sucessão de sons e silêncios que compõem a música, como afirma o texto elaborado pelo Núcleo:

A Musicografia Braille é um sistema que facilita e proporciona o processo de aprendizagem da escrita e da leitura musical para os alunos com ausência total de visão, possibilitando aos mesmos o acesso à partitura musical transcrita de tinta para o Braille. Dessa forma, o aluno passa a adquirir o conhecimento da linguagem musical da mesma forma que toda a comunidade escolar, não sendo negada a apropriação do saber musical. É um método eficiente para a aprendizagem musical dos alunos cegos e os benefícios desse sistema, estendem-se gradativamente, à medida que os alunos assimilam o seu código⁹.

Em 1985, nasceu o curso de Musicografia Braille na EMB. De início, o curso apenas atendia estudantes com deficiência visual, para confeccionarem materiais a serem utilizados em seus estudos de teoria musical e estudarem a Musicografia Braille. Atualmente, o curso também habilita estudantes, com deficiência visual ou não, a ensinarem a Musicografia Braille. Ou seja, antes só amparava os estudantes, hoje também forma professores.

Todos os alunos cegos que entram na escola já têm alguma intimidade com o Sistema Braille de leitura e escrita. O aprendizado da musicografia apenas se soma a esse saber como um método para estudar a música em sua teoria. Parecido com o que acontece com os alunos videntes: entramos na escola já alfabetizados, para apenas aprendermos a linguagem musical.

O vínculo da escola com o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) surgiu exatamente desse conhecimento prévio do Braille. Todos os alunos cegos com quem conversei na EMB vieram do Centro, foi onde se alfabetizaram no curso de Braille e souberam da existência de uma escola pública de música.

⁹ Texto construído pelo Núcleo de Educação Inclusiva da Escola de Música de Brasília.

O CEEDV orienta e educa pessoas com deficiência visual, oferecendo “apoio pedagógico ao deficiente visual por meio da escola regular, dos cursos especiais oferecidos e Centro de Apoio Pedagógico(CAP)” à comunidade (Azevedo, 2005, p. 15). No Centro é dado o curso de Sorobã, um objeto que auxilia as pessoas cegas a fazerem cálculos, e o curso de Braille, que amparou todos os estudantes cegos que eu conheci na EMB. E passando os cursos oferecidos, o CEEDV também presta apoio psicológico aos alunos com deficiência visual¹⁰.

Além de os alunos que estudam música na Escola de Música de Brasília terem sido alfabetizadas no curso de Braille pelo CEEDV, pelo menos em sua maioria, muitos dos alunos cegos que estudam música na EMB me relataram ter, também, iniciado os seus estudos de música no próprio Centro. Segundo Aina Guimarães Azevedo, em sua monografia *A igualdade da diferença entre os cegos do Centro*:

A aula de música consta como uma atividade oferecida pelo CEEDV (...) Além disso, a música tornou-se uma prática realizada por muitos deficientes visuais na Escola de Música, visto que existem vagas reservadas para pessoas portadoras de deficiência e os interessados em aprendê-la encontram facilmente espaço nesta outra instituição pública” (Azevedo, 2005, p. 22).

Apesar de as pessoas que estudam na EMB já serem alfabetizadas, muitas das dificuldades apresentadas por elas advêm da falta do contínuo estudo do Braille. Grande parte das dificuldades que as alunas da professora Sandra tinham em relação à musicografia não era por causa da falta de conhecimento da notação musical e sim pela falta de estudo do Braille, pois as meninas ainda são crianças e, portanto, não têm tanta bagagem de conhecimento do Braille quanto as pessoas adultas podem ter. E é nesse déficit de estudo que o NEI entra em ação.

O Núcleo de Educação, além de amparar estudantes com deficiência visual em suas dificuldades musicais, também ampara estudantes em suas dificuldades referentes aos estudos que servem de base à música e que, não necessariamente, são próprios da musicalização. Este é o caso dos estudos do Braille. No entanto, as constantes revisões do sistema Braille podem ocasionar demora e atraso no estudo da música.

¹⁰ Infelizmente, o CEEDV não proporciona mais a alfabetização em Braille, descobri isto recentemente através da professora Sandra, que não soube me dar muitas explicações a respeito.

Houve aulas em que *essas* dificuldades se mostraram enormes e a professora Sandra, diversas vezes, teve que parar a explicação do novo conteúdo, para lembrar às meninas qual era o jeito certo de escrever determinada notação musical. Numa *dessas* aulas, pude presenciar o desgaste das meninas.

Muito cansativa, a aula não teve momentos lúdicos, com era de se esperar. A professora Sandra trabalhou bastante o raciocínio das meninas, repetindo constantemente os números dos pontos relativos às notas musicais e aos sinais de altura, de forma bastante exaustiva, para que eles não caíssem mais em esquecimento¹¹.

As *claves*¹² utilizadas no início das partituras são dispensáveis à Musicografia Braille, pois o que realmente vai estabelecer em qual região – em qual altura¹³ – os sons serão grafados chama-se sinal de altura ou sinal de oitava. Esses sinais de altura são encontrados no começo da escrita musical e nos intervalos entre as notas – sendo variável a posição que o sinal de altura será colocado.

Enquanto as meninas permaneciam no esquecimento sobre os pontos dos sinais de altura, a professora os repetia da mesma forma que repetia os números que representam os pontos das notas musicais: “quinta região, dó quatro, pontos 5, 6”; e as meninas escreviam na máquina de escrever.

Depois de toda a atenção dada aos pontos dos sinais de altura:

A dificuldade começou a ser outra: a Sara e a Luzia não sabiam bem o que era parte superior e inferior da cela. A cela no Braille é o espaço retangular onde se estruturam os símbolos do Braille, é o lugar onde podemos desenhar os pontos que vão de um a seis. Quando a Sandra percebeu a dificuldade sobre as partes da cela, logo pegou uma forma de alumínio com uns cinqüenta centímetros de altura e uns vinte de largura e com doze buracos. A forma representava duas celas, e passando a mão de cada menina na forma ela demonstrava que a parte superior da cela seria composta pelos quatro buracos de cima e a parte inferior era a composta pelos dois buracos de baixo mais os dois buracos do meio que também compõem a parte superior¹⁴.

11 Os números que representam os pontos das notas são números relativos aos pontos (os relevos que sentimos ao tocar o papel escrito em Braille) do Braille, falarei mais a respeito no segundo capítulo.

12 Clave musical: é o primeiro símbolo apresentado em uma partitura musical, aparece antes da fórmula de compasso e antes da armadura que representa a tonalidade da música.

13 A altura refere-se à freqüência de cada nota. Em freqüências mais baixas escutamos os sons mais graves, e em freqüências mais altas escutamos os sons mais agudos.

14 Trecho retirado do meu diário de campo.

As aulas eram sistematizadas de modo que as meninas pudessem sempre lembrar um pouco da escrita Braille e da musicografia Braille. A professora Sandra optava por realizar os estudos mais teóricos nas máquinas de escrever em Braille, pois ajudava as meninas a rememorar a escrita musical. Ela, inclusive, passava exercícios para as meninas fazerem em casa com perguntas a serem respondidas à máquina – todas as meninas tinham máquina de escrever em casa – e na aula seguinte o dever seria lido e corrigido, para que a professora desvendasse as maiores dificuldades das meninas e intensificasse o estudo tocante a essas fragilidades.

Certa vez, durante uma dessas correções, aconteceu de a professora me deixar sozinha com as meninas enquanto realizavam as leituras. A professora disse que se alguma aluna tivesse dúvida sobre o que estava lendo, ou dúvida sobre a sua resposta, eu deveria pedir que outra colega a ajudasse, sabido que eu não entendo o Braille. Para o meu azar, a Sara não sabia o que estava escrito em uma parte do texto e nenhuma das outras meninas souberam ajudar. Enquanto a professora Sandra não voltava ficamos empacadas na leitura e completamente perdidas entre gargalhadas.

Eu me interessei muito pelo sistema Braille, mas não tive tempo de estudá-lo a fundo, então, tentava acompanhar a leitura das meninas, para ter uma idéia do significado de algumas coisas. Sentava sempre ao lado de uma aluna e, a medida que ela fazia a leitura, eu acompanhava o seu dedo em cima do papel. Algumas vezes a Sandra também tentou me ajudar, apontando para os símbolos em sua apostila, enquanto os lia.

Durante a leitura do dever, a professora também aproveitava para corrigir as alunas, quanto à forma de ler a apostila. Ler música torna imprescindível a leitura rápida e fluida, pois enquanto a música é lida, o ritmo não pode ser perdido. No Braille essa leitura é ainda mais complicada. Quando o sistema Braille é utilizado para a leitura musical, o cuidado e a agilidade para o ritmo da música não desacelerar, ao fim de uma linha e início da próxima, têm que ser redobrados. Portanto, a professora ensinava que era extremamente necessário que as meninas lessem com as duas mãos, porque enquanto uma mão lia uma linha, a outra já estaria na linha de baixo, dando continuidade à música sem que o ritmo fosse quebrado: se as duas mãos ficassem sobre a mesma linha, acarretaria numa perda total do tempo da música.

*

Criatividade e diferenças pedagógicas nas aulas da professora Sandra e do professor Fernando com as alunas e o aluno cegos.

Diferentemente do professor Fernando que já pensava em conteúdos a serem passados ao Valdivino, sistematizando a aula de Baixo com conteúdo programático, as aulas da Luzia, da Flávia, da Sara e da Julia eram pensadas para resolver os aspectos mais vulneráveis do aprendizado das meninas. Não que as aulas do Valdivino suscitasse dúvidas que não eram respondidas pelo professor. De forma alguma o professor Fernando se negava a reparar as questões ou fragilidades do seu aluno, mas como o conteúdo era mais centralizado, a dispersão das aulas para outros aspectos do saber musical era muito rara.

O exemplo das dispersões em aula as quais eu me refiro é o ensino da musicografia Braille e a percepção dos erros da escrita Braille. Dúvidas e erros frequentes, que não, necessariamente, eram relativos a uma única disciplina. A aula do professor Fernando era de Contrabaixo, a da Sandra era um pouco de tudo.

Em suas aulas, o professor Fernando dava maior foco ao aprimoramento dos conhecimentos musicais do Valdivino. Além do ensino dos novos conteúdos, o professor buscava maneiras de ensinar ao Valdivino as inúmeras praticidades que podem ser encontradas no estudo do instrumento. O aluno buscava compreender a música por inteira, procurando entender a sua estrutura e as diferentes formas de executá-la.

No caso da professora Sandra, apesar de ela também pensar e programar as suas aulas, o ritmo era dado pelo retorno que as meninas davam sobre o acompanhamento dos conteúdos e, se elas apresentavam alguma dificuldade de compreensão, tudo era revisado e refeito de forma diferente.

A professora Sandra dava aulas de apoio, que pareciam transmitir às meninas uma introdução a tudo que era relativo à Escola de Música e, algumas vezes, aos estudos em geral, por exemplo, as revisões sobre a escrita Braille. Como a própria aula se propunha, ela era uma iniciação das meninas na Escola e, por isso, o primeiro contato com estudos musicais numa escola de música. A professora investia nos momentos lúdicos em sala, transformando, quando preciso, os estudos em uma grande brincadeira. E foi o respeito pelo tempo e pelas diferentes formas de compreender os conteúdos, demandados por cada aluna, que permitiu que cada uma apreendesse os conceitos, as notações e as execuções musicais, capacitando-as a continuarem e progredirem nos seus estudos de música.

Capítulo II

Percebendo a Musicografia Braille.

Referência latino-americana em educação musical, a EMB é um centro de excelência em profissionalizar musicistas e músicos. Em 1997, quando eu tinha onze anos, entrei pela primeira vez na Escola. Estudei Canto Coral, Flauta Doce, Violão Clássico e tive que decorar os nomes de grande parte dos instrumentos existentes na Escola e os sons que produziam, tudo isto, invariavelmente, três vezes por semana. Portanto, para que eu obtivesse aprovação ao final do semestre a alta dedicação à música era de fundamental importância.

O meu tio se formou em música na década de oitenta e desde então exerce a sua profissão de professor de Violão Clássico na EMB. Não lembro como e por que eu fui parar na escola de música, não lembro nem quando eu comecei a gostar de música, mas eu acho que a existência de um tio músico na família influenciou bastante. O fato é que na musicalização infantil daquela época tínhamos que passar um ano sem poder escolher o instrumento que queríamos aprender, para que depois o nosso pai ou a nossa mãe – no meu caso, o meu tio – fosse até a escola marcar o instrumento pretendido pela gente, e foi assim que eu ingressei no curso de Violão Clássico. No começo, eu sempre pensei em estudar piano popular, mas sem ao menos ter a chance de contar pro meu tio – e com medo de decepcioná-lo – eu comecei as minhas aulas de Violão com um professor, colega dele, bastante rígido.

As aulas eram semanais e eu partilhava o meu horário com uma menina um ano mais nova que eu, acho que se chamava Nina. Mas acredito que ela, assim como eu, não gostava do professor, pois um dia chegou à sala de aula com a notícia de que trocaria o Violão pelo Saxofone. Para a minha tristeza, durante o resto do semestre as horas das aulas foram exclusivamente dedicadas a mim.

O professor tinha um método rígido e “infantil”¹⁵ de dar aula: ele desenhava carinhas à caneta nos meus dedos, dizia em qual corda cabia cada carinha e só depois eu poderia tocar o Violão. E eu sempre me perguntava o que ainda fazia naquela aula. Um dia cheguei mais cedo à aula, depois de várias semanas me atrasando propositalmente – quem sabe assim o tempo passaria mais depressa? – e enquanto o professor se organizava para começar a aula eu observei uma máquina de escrever com poucas teclas em cima da mesa dele, achei estranho. Tentando estabelecer um diálogo com o professor, o que era muito raro, eu perguntei: “O que é isso?”, e de pronto ele respondeu que era uma máquina de digitar apostilas em Braille para pessoas cegas. Fez sentido na minha cabeça, pois desde que eu tinha entrado na Escola de Música havia percebido que lá estudavam bastantes alunos cegos, mas nunca me

15 Eu já me enxergava como uma adolescente naquela época e, portanto, não gostava que me tratassem como criança.

questionara como eles liam as apostilas. O semestre foi longo, cansativo e com uma apresentação final. Um tempo depois eu larguei a Escola, para a qual eu retornaria alguns anos depois.

*

Conhecendo o Valdivino: o início da pesquisa.

A pretensão de fazer um trabalho de monografia sobre a musicalização para pessoas com deficiência visual também é fruto de um forte desejo de proximidade com a música. Antes de retornar à EMB, anos depois de tê-la abandonado, comecei a fazer aulas particulares de Contrabaixo Elétrico, mas tive que parar, porque a minha professora de Baixo foi embora de Brasília. Com a partida dela e com o meu interesse crescente pelo instrumento, eu quis continuar os estudos de Baixo na Escola de Música de Brasília.

Em 2010, cinco anos depois de ter regressado à EMB, a musicalização para cegos continuava a existir e ainda me inspirava curiosidade, e desde então sustentei a vontade de escrever sobre o ensino da música às pessoas com deficiência visual, o que ao longo deste trabalho se restringiu apenas ao ensino da música às pessoas cegas¹⁶.

Neste mesmo ano, o Paulão, meu professor de baixo daquela época, me apresentou para o seu único aluno cego, o Valdivino. Perguntei ao Paulão o que ele achava de eu assistir a uma aula com o Valdivino e ele me disse que não teria problema algum, desde que o Valdivino aprovasse. O Valdivino não se opôs e, então, às 18h de uma sexta-feira eu cheguei à sala de Contrabaixo Elétrico. Antes de entrar, olhei pela janelinha de vidro embutida na porta da sala, mas não vi o Paulão, só o Valdivino. Entrei na sala e o cumprimentei. Cinco minutos depois o professor chegou e deu início à aula.

A primeira música foi *Baião*, de Luiz Gonzaga. Fiquei bastante atenta à execução da música pelo Valdivino e às reações do professor, a minha única participação na aula era durante os intervalos feitos entre uma prática e outra da mesma música. A princípio, refleti sobre a possibilidade de o Valdivino ter uma excelente percepção musical, o que viria a ser contestado pelo próprio aluno. Eu já ouvira que os cegos desenvolvem muito mais os outros sentidos porque têm um a menos, e isto não é uma inverdade. Segundo o Valdivino, não existe um automatismo no desenvolvimento da percepção

16 Quando digo pessoas cegas me refiro a pessoas: “sem nenhuma percepção visual, ou seja, incapazes de distinguir, luz, formas, cores etc”. Quando me refiro à deficiência visual estou incluindo: “baixa visão e o cego” (Santos, 2005, p. 32).

musical pelas pessoas cegas. Se assim fosse, todo cego teria um ouvido musicalmente absoluto. Numa conversa com a Marúzia, uma das professoras do Núcleo de Educação Inclusiva, eu pude entender que de fato os alunos cegos têm uma percepção auditiva intensificada, mas que este aumento da percepção é apenas auditivo e não, necessariamente, musical. Desenvolve-se bastante a audição, mas a musicalidade dessa audição só é desenvolvida quando estudada.

Mesmo sabendo que as pessoas cegas não têm, necessariamente, uma excelente audição musical, me parecia que o Valdivino, apesar de na época estar apenas um semestre mais adiantado que eu no instrumento, era muito mais sabido e atento no que se referia à percepção da música. E para responder a esta minha dúvida que ainda persistia, duas situações ocorreram. A primeira foi o Valdivino me contando que estuda música há mais ou menos dez anos – isto em 2010 – e que toca numa banda. Portanto, de fato ele tem muito mais vivência musical do que eu e por este motivo parece ter muito mais musicalidade. A outra situação foi quando o professor me disse que o Valdivino memorizou a música antes de eu tê-lo visto tocando. O Paulão me explicou que devido à ausência da ajuda de uma partitura – pois nem sempre existe a partitura da música em Braille e mesmo quando ela existe há também a complicação de se tocar o instrumento e ler o Braille ao mesmo tempo, pois ambas as funções requerem o uso das mãos – ele divide as músicas em partes e que cada parte é memorizada por vez. Falarei a respeito da memorização mais adiante, no quarto capítulo.

O neurologista Oliver Sacks, em seu livro *O olhar da Mente*, também refletiu sobre o estímulo à memória em função da impossibilidade de Lilian Kallir, uma mulher de 65 anos que sofria de agnosia visual ¹⁷ em consequência de uma doença neurológica, recorrer a aparatos visuais, neste caso a partitura:

“Minha memória não era mais alimentada”, ela ressaltou. Alimentada pelos olhos, ela queria dizer – pois percebia que aumentara a sua memória auditiva, sua orientação auditiva, e que ela agora podia, em uma grau muito mais acentuado, aprender e reproduzir músicas de ouvido (Sacks, 2010, p. 19).

*

As meninas.

17 A incapacidade de reconhecer os objetos ou símbolos.

Em 2011, tive a oportunidade de conhecer a professora Sandra e a sua turma de quatro alunas. Turma esta que se reduziu a três ao longo do semestre, com a desistência da Júlia. A Sandra é professora do NEI e dá aulas de apoio a pessoas cegas. O grupo de alunas com o qual pude conviver durante o semestre foi originalmente formado pela Júlia, com 15 anos, a Luzia e a Sara, com 13 anos e a Flavinha, com 10 anos.

No meu primeiro dia de aula com as meninas, as mães delas estavam presentes. Eu cheguei um pouco atrasada e todas, inclusive as mães e a professora, estavam participando de um exercício de ritmos no qual ficavam em círculo no meio da sala e batiam cada pé por vez para executar os ritmos propostos pela professora. Desta forma, se o ritmo ditado pela professora fosse quaternário (dividido em quatro tempos por compasso), dançariam dois passinhos para frente e dois para trás. Logo, integrei o grupo. Em seguida, cantamos as notas musicais em suas respectivas alturas e sem sair da dança ritmada, tudo isto durante este primeiro momento da aula, que mesmo ao longo do semestre a professora Sandra sempre optou por transformá-lo em lúdico.

*

A criatividade pedagógica.

A dança dos ritmos que a professora Sandra ensinou às meninas para que aprendessem os aspectos rítmicos das músicas, a forma que o Paulão escolheu para estimular a memória do Valdivino e a maneira como os outros professores optaram por ensinar os seus alunos, são exemplos dos distintos modelos de aula que me foram atrativos e serão abordados neste trabalho. Cada proposta de curso oferecida por cada professora e professor faz parte da diversidade que compõe o ensino da música às pessoas cegas na Escola de Música de Brasília.

Neste trabalho, restringi-me a apenas algumas dessas relações entre professores e alunos, pois não acompanhei todas as aulas de todos os alunos cegos da Escola de Música de Brasília. Então, decidi desenvolvê-lo apenas sobre as aulas da Flavinha, da Luzia, da Sara e do Valdivino, e dos professores que os acompanharam ao longo do meu trabalho de campo, que teve início em dezembro de 2010 e desfecho ao final de 2011.

Cercada pelas vivências de cada aula, com cada professora, professor e estudante, optei por trazer para o trabalho dois pontos de vista. O primeiro é sobre a criatividade, que nos atenta “à imprevisibilidade das reações individuais e, conseqüentemente, à possibilidade de sermos criativos e de renovarmos o mundo com esperanças” (Borges, 2010, p. 27). E o segundo é sobre o processo de

memorização como um processo de acesso à memória e como um recurso ao aprendido: uma “aprendizagem efetiva” e não um “acúmulo de informações ou reprodução estereotipada de ações ou informações” (Benedetti & Kerr, 2009, 82). A primeira dá continuidade à segunda numa espécie de combinação e fusão entre as duas. “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2009, p. 14).

Não tive a intenção, durante a escrita, de que a cegueira fosse contemplada de modo enfático em meio às trajetórias de vida e as enfermidades que as ocasionaram. Digo isto porque o trabalho é uma etnografia sobre a musicalização e não uma análise sobre a cegueira, mesmo tendo em conta que o tema cegueira permeia o trabalho. Este tema não será esquecido ou abandonado, mas a temática central desta monografia será o ensino da música e a criatividade utilizada pelos professores ao ensiná-la e os alunos ao aprenderem.

*

Estrutura, Agência: opções teóricas.

Cada professor ou professora com quem estive estabelecia o seu próprio modo de ensinar. Grande parte não é treinada para dar aula a estudantes com qualquer deficiência visual, portanto, não existe um padrão a ser seguido na musicalização para pessoas com deficiência visual na EMB, e isto muitas vezes se transforma em uma negação da “apropriação do saber musical” por todas as pessoas que estudam na escola. Fiquei extremamente aborrecida ao descobrir isto na prática em minha primeira aula com um professor que por vezes parecia ignorar a presença de alunos cegos.

A aula à qual eu me refiro era conformada por uma turma bastante vasta e composta em sua maioria por alunos videntes, com poucos alunos cegos presentes. Com o início da aula, fiquei vidrada no professor, esperando para saber como ele lidaria com uma turma tão grande e como faria para transmitir o ensino a todas as pessoas. Mas os minutos de aula transcorriam e não eram, minimamente, dedicados aos alunos cegos presentes, visto que para ele eu era uma estagiária – mesmo eu dizendo que o meu trabalho ali não era de estagiária e tendo explicado para ele o que eu realmente fazia naquela aula – que estava ali pra tomar conta de um dos alunos cegos, enquanto outros alunos da turma

tomariam conta de outros alunos cegos. E a partir daquele momento o professor se isentou de qualquer responsabilidade sobre a compreensão relativa à aula desses alunos, sem ao menos se preocupar em saber se a informação transmitida chegaria a eles, ou não. Coube a mim e aos outros alunos a tentativa de tradução do que o professor, através das escritas no quadro, dos gestos, das caras e bocas ensinava apenas às pessoas providas de visão. Não houve contestações por parte dos alunos cegos, nem por parte de qualquer outro aluno em sala e nem da minha parte. Fiquei tão chocada com as cenas colocadas à minha frente, que, impactada, não conseguia reagir, a não ser me esforçando o máximo possível para ajudar a aluna cega ao meu lado.

A leitura da apostila era de fundamental importância para aquela aula e os alunos cegos felizmente tinham a sua apostila em Braille para acompanhar, mas a rapidez com que o professor lia os exercícios, sem mesmo saber se os alunos com deficiência visual estavam acompanhando a leitura, transformava a possível participação desses alunos em uma busca eterna pela parte da apostila que o professor estava lendo. Era tudo muito rápido e mesmo antes de os alunos conseguirem achar as apostilas dentro das suas pastas o professor já tinha dado início ao exercício. Tentar encontrar o trecho que o professor estava lendo, no momento exato em que ele realizava a leitura, era quase desesperador, pois o Braille corresponde a uma técnica demorada de leitura e para saber onde está escrita determinada passagem musical o dedo tem que ser passado por toda a página até encontrar o que está sendo procurado. Não é igual à leitura em tinta, como a que nós videntes estamos habituados. Na leitura em tinta, só de batermos o olho no papel já temos uma visão ampla de onde está cada conteúdo. E para piorar a situação, nem eu e nem os outros alunos que ajudavam os estudantes cegos sabíamos ler o Braille, reduzindo ainda mais a possibilidade de aprendizado desses alunos.

Os alunos pareciam perdidos e completamente desmotivados para tentar acompanhar o que estava se passando na aula. Ao final, eu só conseguia perceber a total desatenção e uma única aluna tentando reproduzir de imediato o que os outros alunos diziam ou cantarolavam. Era como se a aluna, em conjunto com todos os outros, estivesse lendo a apostila, mas o que de fato acontecia era apenas uma imitação ligeira do que os outros diziam.

A ausência de visão rompe com o paradigma que rege a construção das aulas de música na EMB. Nós, estudantes de música videntes, estamos habituados a gestos enquanto aprendemos. Sabemos o significado de se levantar as mãos, de abaixá-las, de movimentá-las vagarosamente ou rapidamente enquanto estamos sendo regidos. Sabemos o que um professor quer dizer quando aponta para o quadro ou até quando faz uma careta. Mas tudo que eu disse agora não é verdadeiro para as pessoas cegas. A compreensão não é a mesma neste caso e a não compreensão por parte dos alunos

cegos nem sempre é entendida pelos professores. A indignação com o professor me fez lamentar a ausência de um treinamento ou qualificação institucional que desse respaldo à diversidade de alunos existentes na EMB, notabilizando suas presenças e especificidades.

Mas falar sobre a condição institucional também traz questões a serem pensadas sobre a oposição entre estrutura e agência criativa, sendo esta última condição essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Eu poderia abordar a estrutura e as ausências nesta estrutura, mas o que eu me proponho esmiuçar aqui é a criatividade presente no ensino da música às alunas e aos alunos cegos da Escola de Música. A professora Antonádia Borges reflete, em seu artigo *Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas – DF*, sobre o fato de, inicialmente, em seu primeiro trabalho, produzido em conjunto com suas alunas da UnB, alunas e alunos de uma escola de Ensino Médio do Recanto e a sua professora, tê-lo construído em cima de perspectivas estruturalistas de reprodução e conservação, mas que posteriormente foi direcionado à criatividade dos jovens moradores do Recanto.

Esta perspectiva, por um lado, mostrava-se igualitária (e, por que não dizer, democrática) na medida em que entendia todos como igualmente afetáveis, ainda que os indivíduos (...) estivessem distribuídos em um espectro espacial bastante amplo, marcado pela desigualdade de suas posições. Por outro lado, assumíamos, ao mesmo tempo, que não só os indivíduos estavam presos, encadeados, como que qualquer um deles reagiria aos estímulos impressos pelo fio que os conduzia. Não poderia haver por sua parte rechaço, recusa, resistência, resiliência (...) A fim de defendermos um igualitarismo teórico e político, acabamos por assumir uma subjugação universal dos sujeitos às estruturas (...) Na volta ao recanto das Emas, em 2008, este modo de olhar se revelou conservador e, no limite, refratário à criatividade e à esperança.” (Borges, 2010, p. 22).

Assim como o novo direcionamento dado ao trabalho da professora Antonádia, optei por trazer nesta monografia uma reflexão sobre a EMB em seus aspectos variados, advindos da criatividade. Esta criatividade emergiu da fusão entre a falta de treinamento específico dos professores, ao lecionarem música a estudantes com deficiência visual, e o interesse deles em serem compreendidos pelos alunos. Para isso, decidi pensar a EMB no que ela faz com os recursos que tem, ao invés de pensá-la no que deixa de fazer e no que lhe falta.

Satisfazemo-nos ao destacar aspectos que para nós, em comparação com o nosso próprio mundo, faltam a outras sociedades, disse Pierre Clastres (2003). É o que acontece no caso das sociedades as quais nos referimos como sociedades primitivas, sem escrita, sem mercado ou sem

Estado, ressaltando que qualificamos as sociedades que não a nossa (ocidental) em suas diferenças (em relação à nossa), como se tais diferenças fosse uma incapacidade daquela sociedade e não uma recusa.

Clastres, em seu artigo *A sociedade contra o Estado*, afirma que “Inacabamento, incompletude, falta: não é absolutamente desse lado que se revela a natureza das sociedades primitivas” e no mesmo parágrafo completa: “as sociedades primitivas não são embriões retardatários das sociedades ulteriores, dos corpos sociais de decolagem ‘normal’ interrompida por alguma estranha doença” (Clastres, 2003, p. 216).

Da mesma forma, o ensino público no Brasil costuma ser pensado a partir de suas carências materiais. E as pessoas cegas, a partir da visão que lhes falta. Não serão essas perspectivas endossadas nessa monografia.

Corroborando a reflexão de Pierre Clastres, pretendo descrever tanto a EMB quanto as pessoas, a partir daquilo que elas têm e não daquilo que falta, sem nem por isso me isentar das reflexões relativas aos incômodos que senti em algumas aulas das quais participei.

Capítulo III

Esculturas musicais.

“Cada necessidade, anseio ou desejo, isoladamente ou conjugado a vários outros, pode servir de impulso para a criação.”

(Ribot apud Vigotsky, 2009, p. 40)

Como dito anteriormente, as aulas são compostas de maneiras diferenciadas por professores diferentes, cada qual com a sua agência criativa. A criatividade é o motor das relações em sala de aula entre professores e estudantes, caracterizando positivamente, a meu ver, o ensino. A preocupação dos professores em transformar em inteligível o que estava sendo ensinado era fundamental ao desenvolvimento musical dos alunos cegos, cabendo aos professores e às suas vontades a construção diversificada de ensino e elaboração das aulas.

Em 2008, a professora Antonádia Borges engendrou uma pesquisa etnográfica em conjunto com jovens, que moravam no Recanto das Emas. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa caiu por terra a perspectiva de que “as novas gerações são tão somente o devir das anteriores” (Borges, 2010, p. 20), emergindo um olhar diferente sobre as posteriores e futuras gerações, sem enquadrá-las e respeitando as suas existências no movimento das transformações. Desta forma, a mesma criatividade referida logo

acima como o movimento das transformações, que nos permite adentrar em infinitas possibilidades, é a mesma criatividade que move e constrói as relações entre professores e estudantes durante o ensino da música na EMB. Cada pedaço de madeira construído pela professora Sandra, na esperança tátil de tornar compreensíveis os conceitos musicais, por mais abstratos que fossem, me remete à dinamicidade e diversidade existentes no ensino da música às pessoas cegas na Escola de Música de Brasília.

Ao longo das aulas dadas pela professora Sandra à Luzia, à Sara, e à Flavinha, eu conheci o tal material de madeira. A Sandra em sua ilimitada e inquieta mente apresentou um material construído para exemplificar o significado da duração das figuras musicais. Eram pedaços de madeira maciços de tamanhos e formatos diferentes.

Cada pedaço de madeira representava a duração de cada figura musical. Desta forma, quando uma figura musical representava metade de outra, dois pedaços de madeira equivalentes e de mesma duração preenchiam o mesmo espaço da figura musical que equivalia ao seu dobro.

As peças eram grafadas em um dos seus lados com cola colorida – que ao secar ficava em alto relevo – revelando o símbolo em Braille que representava a figura musical correspondente à peça. Em outro lado da mesma peça havia também o símbolo correspondente ao pedaço, mas este era grafado em tinta e com tamanhos maiores que os usuais – se eu não me engano a fonte era 28 – para os estudantes com baixa visão poderem ler.

Quando a dúvida a respeito da duração das figuras musicais surgia, a professora rapidamente retirava o material do enorme armário de ferro que ficava na sala e que era abarrotado de mais outros materiais, que também auxiliavam o estudo da música. À medida que a professora Sandra explicava o valor de cada figura, ela entregava às meninas o material. Ele era requerido pela professora em quase todas as aulas, pois era o melhor representante palpável da duração das figuras.

Outro material, semelhante ao de madeira, também utilizado nas aulas, era um material constituído por E.V.A. (borracha). Mas, ao invés de o material ter várias peças maciças, como o de madeira, ele era apenas um recorte de E.V.A. com subdivisões. No pedaço de borracha havia espaços de tamanhos diferentes, sendo estes separados por cordões de barbante ou por madeirinhas (como as de palito de churrasquinho) e dentro dos espaços havia miçangas.

O recorte de E.V.A. era retangular, mais ou menos do tamanho de uma folha de papel A4, ficava na horizontal e era dividido em linhas equidistantes umas das outras. A primeira linha era representada pela semibreve: a figura musical de maior valor do diagrama, que ocupava a primeira linha inteira; e para identificá-la a professora grafou em Braille com miçangas o símbolo que representa a semibreve. Na linha abaixo estava grafada, também em Braille e com miçangas, a figura da mínima: sendo esta

equivalente à metade da semibreve e, portanto, o seu espaço não ocupava a linha inteira, era preciso de duas mínimas, cada uma ocupando uma metade, para preencher a linha completamente. Da mesma forma as outras linhas foram sendo ocupadas, com cada linha abaixo preenchida pelo dobro de figuras da linha de cima, até chegar na semicolcheia, que subdividiu a linha em dezesseis espaços equidistantes.

*

A dificuldade encontrada pelas meninas em entender o que a professora queria dizer quando se referia a duração e andamento, a semibreves e colcheias, a mínimas e semínimas, a dobros e metades, era atenuada pela busca contínua da professora Sandra, por ensinar e querer que as meninas compreendessem. E tudo isto foi exemplificado pelo uso das esculturas construídas para auxiliar a compreensão das figuras musicais.

Sem regras exteriores que estruturassem as aulas, a professora desenvolvia, ao seu modo, momentos que incorporavam o lúdico à uma hora e meia de aula. As dificuldades impostas, que variavam desde a falta de compromisso das meninas com os estudos em casa até a insuficiência de recursos materiais para o ensino da música na escola, eram superadas pela criatividade da professora Sandra.

A imaginação da professora era incessante e a sua criatividade emergia com as dúvidas: ela nunca deixava a desejar. Para mim, era visível a vontade de que as meninas não só entendessem, mas sentissem os conceitos musicais, partindo da pura abstração para a assimilação do que lhes era ensinado. Até mesmo eu era incluída pela professora em suas explicações. Sempre que podia, a professora Sandra me apontava no texto em Braille o que estava sendo lido, e desta forma eu seria familiarizada com o sistema de leitura. Era uma busca constante para que o entendimento se estendesse a todas as alunas – inclusive a mim – e elas entendessem de forma igualitária o que acontecia em sala.

Além da preocupação com o entendimento das outras pessoas em suas aulas, a professora também se colocava no lugar de aprendiz e experimentava sentir de forma diferente os acontecimentos em sala: muitas vezes presenciei a professora Sandra fechando os olhos ao realizar as dinâmicas das aulas; parecia querer participar e realizar os exercícios de modo semelhante ao que as meninas experienciavam. Era curioso o jeito que a professora escolheu para lidar com as suas alunas e com a sua vivência ao lado delas.

Em nosso primeiro encontro a sós, a professora Sandra me contou que o seu contato com o ensino especial começou na Escola Parque¹⁸ e continuou na Escola de Música, mas apenas em turmas que não eram exclusivas para pessoas com deficiência visual. Ela disse que na época fez um curso de Braille, porque se interessou pela educação inclusiva, e somente depois de algum tempo começou a dar aulas a pessoas cegas em cursos de música exclusivos para a educação de estudantes com deficiência visual.

Quando se tornou integrante do Núcleo de Educação Inclusiva, a professora iniciou os seus estudos de musicografia Braille, pois a utilização musical deste sistema de leitura e escrita é completamente diferente das outras disciplinas – como na literatura, por exemplo – e apenas o seu conhecimento anterior do Braille não era suficiente no ensino da música.

*

Os estudos da musicografia Braille surgiram na EMB com uma professora chamada Dolores Tomé, que deu início às transcrições das apostilas escritas em tinta para partituras musicais em Braille. Na seqüência, ela criou um programa de computador, em conjunto com o amigo Antônio Borges, professor da UFRJ, que escreve música em Braille e reproduz através da fala e dos sons o que está escrito. Este sistema musical é o que permite que as novas apostilas em Braille sejam fabricadas rapidamente na EMB, pois datilografar as apostilas na máquina de escrever seria realmente muito demorado. O grande problema durante a fabricação das apostilas e do amparo às necessidades dos alunos que procuram o Núcleo é a falta de recursos materiais que o NEI enfrenta. O programa de computador existe, mas há também escassez de computadores, de impressoras e de papéis.

O Núcleo de Educação Inclusiva sobrevive praticamente de doações e quem necessita dele tem que se contentar com poucos recursos. A Marúzia se queixou para mim que o Núcleo necessita de mais computadores, de mais impressoras, contou que alguns alunos são fotofóbicos¹⁹ e, portanto, precisam de papéis de cores diferentes – que não sejam brancos. Mas mesmo em meio a uma série de dificuldades o Núcleo se esforça para que as aulas sejam dadas de acordo com cada necessidade de cada aluna e aluno.

18 Escola pública onde os alunos têm aulas de artes e educação física.

19 Sensíveis à luz.

O apoio dado pelo NEI, superando os problemas de infraestrutura, é de suma importância ao desenvolvimento das demandas apresentadas a ele. Muitas vezes as professoras e os professores que estão em sala não conseguem elucidar o grande número de questões – que nem sempre são expostas – levadas às aulas por estudantes com deficiência visual. Certo dia eu vi a Luzia questionando a professora sobre o significado de uma pauta musical e pensei como é incrível como nos adaptamos e nos apegamos a certos conceitos, sem lembrarmos o que significa o que e para quem.

Essa pergunta foi feita pela Luzia ao final do ano de 2011, quase um ano depois de ela ter começado os seus estudos na EMB e de estar se deparando frequentemente com a palavra pauta²⁰. Muito tímida, a aluna nunca perguntara sobre o significado da palavra, mesmo ele sendo bastante utilizado nas aulas de música e até em conversas sobre música. Por prática, a professora tinha uma pauta musical construída de cartolina – representando o fundo da pauta – e barbante – representando o pentagrama: as cinco linhas que compõem a pauta. Segurando a mão da Luzia e deslizando os seus dedos sobre os pedaços de barbante a professora Sandra respondeu à dúvida da aluna.

Nenhuma descrição que não essa – eu pensei naquele momento – seria suficiente para que a aluna entendesse o significado de pauta musical. Não é entendível apenas dizer: “é uma estrutura constituída por cinco linhas”; quando até a abstração da palavra linha é de difícil compreensão para quem nunca enxergou. Eu mesma, ao descrever a representação da pauta musical construída pela professora Sandra com cartolina, tive dificuldade em fazê-la.

A explicação da professora à aluna naquele momento esclareceu a idéia que nós videntes temos de sempre recorrer à visão para concretizar qualquer compreensão, e substitui aquele sentido pelo tato. Esta ocasião, dentre outras bastantes semelhantes, foi para mim, inquestionavelmente, o aspecto mais grandioso da aula da professora Sandra. A sua imaginação - “base de toda atividade criadora” (Vigotsky, 2009, p. 14) – para a criação das múltiplas maneiras que tirassem as meninas do mundo da abstração pura e solitária, e as trouxesse para o concreto, se destacou em todas as aulas que eu assisti.

Era notável esta preocupação, e o tato, o toque, foi extremamente importante para as explicações que a professora dava às alunas. Todos os exercícios que eram passados, todas as dinâmicas realizadas e todo conteúdo novo eram passíveis de entendimento devido ao ato de tocar da professora Sandra. Explicar que uma coisa ficava logo ao lado da outra, grudada na outra, era demonstrado pelo toque das mãos da professora no braço das alunas, quando as mãos eram “grudadas” no braço das alunas. Ensinar como as meninas deveriam dançar os ritmos propostos em aula era feito

²⁰ Espaço de cinco linhas onde são grafadas as figuras musicais.

através do toque das mãos da professora – e muitas outras vezes pelo toque das minhas mãos – nos pés das alunas. Mostrar às meninas o formato das notas musicais: os desenhos que nós videntes enxergamos; era feito pelo toque nas mãos das meninas, direcionando o tato de cada uma, pelo objeto de borracha que detinha o seu formato.

Corrigir os erros de digitação nos exercícios das meninas era realizado também através do toque. Tocar as meninas era necessário para a realização das aulas construídas pela professora. Ela sempre fez questão de que as meninas compreendessem o que ela dizia de modo semelhante ao nosso: através de um sentido. No nosso caso é o sentido da visão, no das meninas o do tato. E deixar que as alunas apenas desenhassem na mente algo que lhes era narrado não era a solução buscada pela Sandra.

*

As aulas das meninas, além de serem construídas em cima de um conteúdo programático, reuniam conteúdos relativos às suas fragilidades. A professora Sandra passou o semestre inteiro ensinando conteúdos novos e, paralelamente, reforçando os estudos onde as meninas tinham mais dificuldade. Muitos assuntos foram repassados e o estudo dos ritmos foi um deles. Na verdade, o ritmo é um conteúdo que nunca é deixado de lado nas aulas de música, mas como o progresso das meninas estava mais lento nesse aspecto, a professora Sandra resolveu dar mais atenção a ele, em outro exemplo de sua criatividade e invenção. Além da dança ritmada à qual eu já me referi antes, a professora fazia uma dinâmica com as mãos. Ela colocava músicas para tocar no computador e pedia para as meninas identificarem qual eram o ritmo e os compassos propostos pela música, e depois de percebê-los, para os baterem com as mãos na mesa.

A Sandra colocou uma música no computador, para as meninas identificarem qual é o compasso da música e depois baterem o ritmo na mesa. Elas começaram batendo o tempo forte, depois começaram a bater os outros tempos e logo descobriram que o compasso era ternário. Elas já tinham trabalhado os compassos antes. Na aula anterior elas os trabalharam batendo os pés enquanto dançavam. Junto às meninas que não entenderam bem como bater o ritmo, a professora pegava com a sua mão direita a mão direita de cada uma e com a sua mão esquerda a mão esquerda, e assim reproduzia a forma certa de executar o ritmo. Depois nos levantaríamos para dançar os ritmos e trabalhá-los melhor ²¹.

21 Trecho retirado do meu diário de campo.

Dando continuidade ao estudo dos ritmos, a professora entregou a cada aluna uma máquina de escrever em Braille, para as meninas utilizarem outro método de estudo da matéria sobre ritmos: escrevendo-os, ao invés de reproduzindo-os com batidas na mesa. A professora Sandra, com certa frequência, utilizava a máquina de escrever para ajudar a fixar o conteúdo aprendido e repassar os estudos de musicografia, pois as meninas adoravam escrever à máquina.

Além do uso da máquina de escrever, existe outro instrumento para escrever em Braille: a reglete. Mas as meninas detestavam a reglete, na verdade nem sabiam exatamente como escrever com ela, adoravam mesmo a máquina e esta parecia mais ser um objeto de diversão do que um instrumento para estudo.

Ao relatar a minha primeira conversa a sós com a Sandra, eu disse que a escrita musical no Braille difere bastante da escrita em outras áreas do conhecimento, mas isto não acontece pela diferença dos símbolos, mas pela diferença do significado deles. Na musicografia as letras ora significam uma figura musical, ora significam outra, e algumas vezes apenas um símbolo representa duas figuras musicais diferentes – é o caso da semicolcheia e da semibreve. Devido a este motivo, o retorno ao estudo da musicografia é muito necessário, pois as meninas se confundem bastante a seu respeito, já que ainda estudam outras disciplinas no colégio onde cursam o ensino fundamental.

A Sara uma vez reclamou para mim que, às vezes, em meio aos seus estudos, não sabia ao certo se estava estudando a matemática ou a música, pois se perdia completamente. Também pudera, era muita coisa para memorizar: “O maior problema da digitação era as meninas lembrarem como escrever as notas – os símbolos representantes – pois às vezes elas as esqueciam ou confundiam, mas logo a professora as corrigia e elas as digitavam rapidamente em seguida”²².

Para a professora descrever como a nota era escrita, ela necessitava do uso de toda uma linguagem própria do Braille. No início eu não entendia, tentava correr atrás para entender o que elas queriam dizer com aquilo. Depois eu fui lendo a respeito, prestando atenção nas conversas em sala e por fim comecei a me informar sobre o que elas diziam.

Existem seis pontos que compõem o sistema Braille: uma coluna (vertical) de três pontos disposta ao lado de outra idêntica. No total, esses seis pontos conformam uma cela Braille: o espaço onde a escrita será realizada. Para facilitar a identificação, cada ponto é representado por um número, contado de cima para baixo, começando pela coluna do lado esquerdo.

Ex: 1 4

²² Trecho retirado do meu diário de campo.

| | |
|---|---|
| 2 | 5 |
| 3 | 6 |

O que eu não entendia era quando a professora e as meninas conversavam sobre sistema Braille apenas falando através de números. Nem me passava pela cabeça o que estava sendo conversado, eu apenas sabia que era referente ao sistema. Somente depois eu entenderia que os números representavam os pontos do Braille, que no papel é inscrito em alto relevo, mas aqui, a título de exemplo, representarei em tinta. Por exemplo, o ré, que é representado pelos números 1 e 5. Quando a Sandra perguntava sobre a escrita do ré, as meninas apenas respondiam: “pontos 1 e 5” .

Outro grande problema já citado, referente à dificuldade das meninas, é o fato de alguns símbolos representarem mais de uma figura. Por esse motivo, a professora sempre tinha que revisar os conhecimentos de musicografia das meninas, para elas não fazerem confusão sobre os diversos significados do símbolo escrito. A letra Y na

escrita musical Braille significa semicolcheia e também significa semibreve. E a mesma coisa acontece com outras figuras.

A única forma de diferenciar dois significados de uma mesma figura é através da lógica musical: após conferir a fórmula de compasso²³ do trecho musical ou da música que está escrita. Por exemplo, se a fórmula de compasso indica que são necessárias quatro semicolcheias, ou uma semínima – que tem valor equivalente a quatro semicolcheias – para preencher um compasso inteiro, pela lógica, nós não poderíamos ocupar os espaços com quatro semibreves, pois somente uma semibreve equivale a dezesseis semicolcheias juntas.

Também havia a constantemente confusão entre os símbolos espelhados. Por exemplo: no caso da letra E e da letra I ; uma conforma o espelho da outra.

A letra E representa a nota ré e a letra I representa a nota lá. Frequentemente isto era esquecido e causava uma tremenda confusão na cabeça das meninas, e para contornar a situação a Sandra costumava inventar lógicas que amparassem a memória das alunas. Por exemplo: a letra E é representada pelos pontos 1 e 5, e a letra I é representada pelos pontos 2 e 4. O ponto 1 vem antes do 2

²³ Números indicados no início da pauta musical, que representam a unidade de tempo e a figura que representa essa unidade. A unidade é a figura que preenche um tempo inteiro da música.

e a letra E, que tem como espelho a letra I, vem antes da letra I na ordem alfabética. Então, o menor número representa a letra que aparece primeiro no alfabeto e o dois representa a que aparece depois²⁴. Resumindo, se as meninas sabiam que as letras E e I são espelhadas, a lógica utilizada pela professora, para que as meninas se lembrassem de qual símbolo era o E qual era o I, foi de ordem numérica e alfabética crescente. E no fim das contas, ajudou bastante.

*

Com frequência, a professora Sandra era surpreendida por alguma rejeição à sua aula. Na maioria dos casos, essa rejeição partia da Flavinha, 10 anos. A Flavinha se esquivava das perguntas da professora, durante os exercícios, de todas as formas possíveis. Perguntava sobre a vida pessoal da professora, sobre a sua família, sobre os seus netos. Também pudera, a aluna tinha que dividir as suas aulas com alunas que estavam mais adiantadas do que ela no estudo da música.

A professora Sandra acompanhava a aluna desde a sua entrada na escola, que tinha sido há pouco mais de seis meses, quando a conheci. Por causa da sua idade, a professora preferiu que a Flavinha ficasse mais tempo – mais ou menos um ano – tendo aulas de apoio antes de ir para sala de aula e, por isso, ela continuava tendo apenas aulas de apoio e de coral, enquanto as outras meninas esperam apenas um semestre. Inicialmente, a professora tentou ensiná-la em uma turma de apoio exclusiva para ela, numa espécie de aulas particulares, mas a aluna não correspondia às aulas e a professora Sandra preferiu tentar encaixá-la em uma aula conjunta.

Na aula com as outras meninas, a Flavinha tinha maior participação e se adaptou melhor, mas a Sandra constantemente buscava uma maneira de a aluna melhorar o seu desempenho, ao passo que se de um lado – o da aula particular – ela não participava, do outro – o da aula com as meninas – ela se sentia deslocada por ainda não estar estudando em sala e aprendendo os mesmos conteúdos.

Dia 20/09/2011. A aula do dia era um estudo para prova, e como a Flavinha ainda não está em sala fazendo provas, ela apenas participou da aula para dar continuidade ao seu desenvolvimento, pois ano que vem entrará em sala²⁵.

24 Não restava a menor dúvida às meninas sobre a relação espelhada entre as duas letras, e que essa relação era entre a letra E e a letra I, o que elas não conseguiam lembrar era qual letra.

25 Trecho retirado do meu diário de campo.

Repetidamente ocorria essa situação e a professora tinha que driblá-la. A professora Sandra optava por não pressionar a aluna e, simultaneamente aos estudos das outras meninas, tentava incentivá-la em sua participação. Certa vez, a professora estava dando aula de revisão e a Flavinha chegou à sala sem querer participar da aula, por causa disso, a professora tentou deixar a aula mais lúdica, trazendo para as atividades em sala a máquina de escrever e o Teclado, que a Flavinha tanto adorava. De vez em quando, a professora se utilizava dessa estratégia, objetivando que a aluna conhecesse o conteúdo que as outras meninas estavam aprendendo e começasse a ter afinidade com o assunto, já que no semestre seguinte teria que estudá-lo em sala.

Ainda desatenta, a Flavinha resistiu em participar de outro exercício sobre escalas musicais. A dinâmica que a aluna não queria ser inserida era a seguinte: uma de nós falava uma nota – eu também participei – e a pessoa que estava ao nosso lado direito tinha de dar continuidade à sequência que conformaria uma escala musical. Primeiro, falamos sobre a escala de forma ascendente e depois de forma descendente, e na sequência emendamos uma revisão das unidades de tempo (UT) e unidades de compasso (UC). Desta última revisão a Flavinha conseguiu ficar de fora.

O exercício foi feito do seguinte modo: a professora Sandra falava, ou para Sara ou para Luzia, de forma intercalada, a fração que representava a UT e a UC, e elas tinham que responder qual era a figura musical que representava a UT, qual era a figura que representava a UC e qual era o compasso que representava a música. E aproveitando este exercício, as meninas também puderam revisar as associações entre dobro e metade.

Em seguida, passamos a estudar uma matéria nova: os sinais de oitava. Sinais de oitava não é uma matéria que nós videntes aprendemos, os sinais de oitava são sinais aprendidos unicamente na musicografia Braille. Esses sinais servem para que as pessoas que não enxergam possam identificar a altura das oitavas. Por exemplo, se em uma partitura está escrito um dó três, rapidamente nós videntes percebemos, pois sabemos exatamente onde o dó três se encontra no pentagrama e em diferentes claves, já para o Braille não existe o pentagrama, portanto, foi inventada uma maneira de as pessoas cegas saberem em qual altura as notas devem ser tocadas.

Para fixar a matéria, a professora Sandra entregou apostilas em Braille, para que cada menina lesse uma parte, e durante a leitura a professora sugeriu que as meninas aprendessem a nova matéria tocando teclado. Elas adoraram a idéia, principalmente a Flávia, que estava bastante inquieta, pois a sua tia não a tinha deixado ficar brincando em casa.

Existiam três teclados na sala, cada uma ficou com um e começou a tocá-lo à medida que a Sandra ia ensinando. Os teclados eram muito importantes para a fixação das matérias, pois a música é um campo bastante abstrato em sua teoria e o instrumento ajuda a suprir a necessidade de concretude.

Em alguns momentos nos é exigido que imaginemos a duração de uma nota, a sua altura, a sua intensidade, e tudo isto fica confuso se não existir algum tipo de acompanhamento sonoro. Além do mais, apenas devaneios a respeito do som deixam a aula um tanto quanto monótona. Por isso, a importância dos teclados: para que as alunas ouvissem sons melódicos e começassem a percebê-los.

Os instrumentos estudados na escola costumam servir de base para as aulas de teoria, mas como as meninas ainda não tinham iniciado as aulas de instrumento, a professora improvisava com os teclados.

Quando eu conheci as alunas da professora Sandra elas me contaram quais instrumentos gostariam de estudar futuramente, apenas a Flavinha não estava presente neste momento. A Júlia, que apenas participou das primeiras aulas, já tocava Violão e adorava cantar. O seu cantor favorito era o Daniel, mas ela também gostava do John Lennon – e inclusive deu uma “palhinha” de *Yesterday*. A Sara me contou que começou a gostar de música cantando na igreja aos 4 anos e adorava música gospel, ela ainda revelou que gostaria de estudar o Violino, por causa do seu belíssimo som. A Luzia, um pouco mais retraída, apenas disse que gostava de Violão.

Apesar dos gostos diferenciados pelos instrumentos, todas gostavam de tocar teclado. O teclado correspondia ao que tinha de mais divertido nas aulas de apoio e além de servir como um recurso para o aprendizado, ele também era sinônimo de brincadeira, pelo menos para Flavinha, que sempre desbravava as diferentes funções dos inúmeros botões do instrumento.

Para quase todas as explicações a professora Sandra recorria ao instrumento. No teclado as meninas sentiam as teclas e as notas que correspondiam a cada tecla. A professora ensinava, por exemplo, que a nota dó é sempre representada pela tecla baixa que vem antes do grupo que agrega duas teclas altas e, daquele ponto em diante, elas começavam a tocar a escala de dó.

Presenciei as meninas ao teclado para estudar as escalas, para estudar os sinais de altura e, principalmente, para estudar os semitons. No teclado eles ficam mais óbvios, pois os desenhos do teclado facilitam a sua identificação. Os tons inteiros são representados pelas notas mais baixas (as brancas), os semitons pelas teclas mais altas (as pretas) e pelas baixas entre as quais não é encontrada uma tecla alta.

Variados eram os recursos que amparavam o aprendizado da simbologia musical. Outro também muito utilizado pela professora Sandra era o da dança. Se os teclados eram imprescindíveis aos estudos dos semitons, a dança era de suma importância ao estudo da duração das figuras musicais. Na dança que fazíamos, cada tempo era uma batida de um pé: uma espécie de marcha parada. Eu e a Sandra ajudávamos as meninas a sentirem de qual forma os pés deveriam ser mexidos e, por causa da dificuldade que as meninas tinham em relação ao espaço, demonstrávamos até aonde seus pés poderiam ser levantados. Pegávamos cada pé e devagarzinho os colocávamos no ritmo que estava sendo cantado ou tocado.

Muitos recursos eram usados nas explicações da professora, recursos que amparavam os estudos, num formato que ajudasse as meninas a compreender de modo prático o mundo contemplativo da teoria. Também utilizávamos, para o mesmo estudo da duração das figuras musicais, instrumentos percussivos. A inventividade para as aulas de ritmos, de sons e de melodia era extraordinariamente transformadora.

*

A maneira como a professora Sandra buscava transmitir o conhecimento às suas alunas era essencial ao aprendizado das meninas. A relação entre alunas e professora ultrapassava a simples tentativa de ensinar a matéria, pois perpassava a vida pessoal, o psicológico e as fragilidades das meninas. Prestar atenção nisto tudo era fundamental ao entendimento e ao bom relacionamento entre todas. Quando a professora Sandra percebia que alguma aluna estava menos participativa, ela buscava saber o que acontecia e logo inseria a aluna do jeito que julgava mais apropriado e pertinente nas dinâmicas de aula. Tentava entender a timidez das mais tímidas e solucioná-la, pelo menos durante a aula de apoio, levando as alunas a obterem melhor aproveitamento nos estudos.

Uma vez a Sara desabafou sobre a sua timidez e revelou que pessoas riam dela quando cometia erros. A este tipo de revelação era dada grande atenção, pois as vulnerabilidades expressadas pelas alunas também regiam o seu processo de aprendizado e o seu desenvolvimento musical, não apenas à parte musical era dada grande importância. A professora Sandra, em sua pedagogia tão comprometida e atenta, também se interessava para além da sala de apoio.

Conversamos diversas vezes sobre tudo isto, procuramos maneiras de solucionar os problemas pessoais das alunas, mas optei por escrever apenas sobre o que acontecia nas aulas. A professora

também buscava soluções para desatenções, como a da Flavinha, quando esta dizia que preferiria estar brincando em casa a estar na sala de música, mas que era obrigada pela tia a frequentar a EMB. Tudo isto dominava os nossos pensamentos e as nossas conversas, mas não é o foco do meu relato.

A aprendizagem das meninas resultava do investimento na construção da boa relação entre a professora e as alunas. A Sara, a Flavinha, a Luzia e, inicialmente, a Julia não eram omissas quanto as suas responsabilidades com os estudos – apesar de, por vezes, perderem para a preguiça – elas também eram comprometidas com o conhecimento, mesmo com suas questões e revoltas.

A satisfação que teve a professora Sandra, quando percebeu o surpreendente avanço da Sara nos estudos e no aprendizado da música, foi impagável. Como educadora, a professora tinha a preocupação de que as meninas acompanhassem os conteúdos ensinados em sala, mas esporadicamente se frustrava com a lentidão do processo de aprendizado das alunas. Certa vez, entre desabafos e parecendo estar bastante cansada, a professora me contou – desmoronando em sua cadeira – que às vezes se perguntava por que continuava dando aulas, pois pensava que não havia progresso: “Estou há um ano repetindo as mesmas coisas”, disse a professora. No entanto, ao final do semestre, quando acompanhou a mudança e a evolução musical das alunas, a alegria foi enorme. A felicidade com este progresso me pareceu ter respondido à questão pessoal da professora.

Mas, para o progresso das alunas, a professora passou um longo e intenso semestre insistindo em incentivá-las e investindo nas conversas que ressaltavam a importância dos estudos em casa e da participação em aula. A professora nunca admitiu que as alunas passassem uma aula sem participar ou entender o que acontecia na sala, mesmo com a dificuldade, não rara, em convencê-las de que aquilo que ela dizia era importante.

Já o diálogo entre a professora que prestava apoio à Luzia, à Sara e à Flavinha e as professoras e os professores que estavam com as meninas em outras aulas era pouco. Presenciei alguns momentos em que a professora preparava a aula para revisar ou ensinar um conteúdo que não estava na programação do que estaria ou seria estudado nas outras aulas. Também vi a professora tendo que apressar o ensino de um conteúdo que iria cair na prova de alguma disciplina, pelo simples fato de não ter o conhecimento anterior das matérias que estavam sendo estudadas naquele momento, nas diferentes turmas.

Partindo do que eu acompanhei e presenciei, a falta de conversa não existia da parte dos professores do Núcleo de Educação Inclusiva, que tinham grande comprometimento com as aulas, inclusive com as que não davam. Acontece que nem todos os outros professores tinham proximidade

com os professores do NEI e buscavam entender as fragilidades dos alunos, ou comunicar ao Núcleo o que acontecia em sala.

Os professores do NEI estavam sempre acompanhando de perto os alunos que compunham o Núcleo e procurando por informações deles em outras aulas. O Núcleo tem um banco de dados dos alunos, no qual registram todas as matérias cursadas por eles, os horários que cursam as matérias e qual é o motivo de terem recorrido ao Núcleo. O NEI tentava acompanhar de perto o desempenho dos alunos e as suas faltas, também os avisando, através de ligações, sobre qualquer alteração de última hora que ocorresse na programação das aulas.

A luta para contemplar as necessidades de cada estudante era diária e a falta de informação – ou até de interesse – por parte de alguns professores que não integravam o grupo do Núcleo suscitava uma série de desencontros entre estudantes que faziam parte do NEI e professores que não recorriam ao Núcleo para ter mais informações, ou para travar diálogos sobre os alunos em comum.

Incansável, a professora Sandra contornava toda esta situação na tentativa de expandir o aprendizado das suas alunas. O que eu pude acompanhar durante o semestre que convivi com as meninas e com a professora, foi a professora Sandra arquitetando formas de incorporar às suas aulas maneiras diferentes de transmitir o ensino musical. A sua imaginação perpassou várias esferas que contemplaram o aprendizado das meninas. E dentre todas essas formas diferentes de ensinar, a que mais me chamou a atenção e à qual eu mais me refiro neste texto, foi a da tentativa da professora de tirar as meninas da pura abstração durante o ensino através da busca por formas que dessem caráter concreto a esse desejo.

A substituição da mentalização sobre os ensinamentos, pelo sentido do tato ou do toque foi admirável. Para toda dúvida, para toda explicação e para toda tentativa de construção de conhecimento havia um formato de aula. A perspicácia da professora me comoveu, pois me parecia um compromisso firmado e não um modo mecânico de ensinar. Eu nunca presenciei uma aula da professora Sandra em que eu não pudesse observar a busca incessante, constante e contínua pela compreensão das alunas.

Capítulo IV

*“Das gerações dos textos que há na terra
só terei lido uns poucos,
os que continuo lendo na memória
lendo e transformando.”*

Jorge Luis Borges²⁶

Músico de uma banda de pop/rock, o Valdivino me contou que começou a estudar Contrabaixo pela falta de um contrabaixista em sua banda. Ele, assim como eu, é aluno de Contrabaixo Elétrico da EMB. Costumávamos partilhar o mesmo professor em 2010 e o nosso reencontro permitiu que partilhássemos as mesmas aulas em 2011.

As suas aulas começavam às nove e meia da manhã e eu chegava pontualmente para desfrutar de momentos tão inesquecíveis ao lado do Valdivino e do professor Fernando. Como eu disse, também sou aluna de Contrabaixo, e a minha paixão pelo instrumento me rendeu aulas extras, só que desta vez não como estudante de Baixo, mas, sim, como estudante de Antropologia.

Depois de quase um ano sem ver o Valdivino nós nos encontramos em sua aula de instrumento. Era um pouco mais de nove e meia da manhã e ele estava sentado na mesma cadeira dentro da mesma sala de aula, quando a Marúzia explicou para o professor o porquê de eu estar ali querendo assistir à aula do Valdivino.

²⁶ Escritor que ficou cego ao longo de sua vida.

O Fernando, o professor de Baixo do Valdivino, trabalha na Escola de Música há muitos anos e nós nos conhecemos durante as minhas provas de banca²⁷, quando eu sempre bastante nervosa, e por vezes chorando, era por ele incentivada. Este professor era agora por mim buscado através do Valdivino, na intenção de escrever a minha monografia.

O Valdivino felizmente lembrava-se de mim e entre risos pediu apenas que eu não perguntasse se ele lembrava o meu nome. O Fernando ficou muito a vontade com a minha presença. E eu me senti em casa. No momento seguinte, o professor começou a repassar a matéria que eles estavam estudando um pouco antes de eu chegar.

O único aluno cego de Contrabaixo que eu conheci foi o Valdivino. Quando fomos apresentados ele me falou um pouco sobre a sua vida e como ficara cego. Contou que entrou na escola antes de ficar cego e que deixara de ver há seis anos – isto em 2010 – por causa de uma doença chamada *Retinose Pigmentar*. A sua matrícula correspondia ao ano de 2001, mas por causa do seu trabalho – é massoterapeuta e na época em que nos conhecemos também era locutor de rádio – ele, muitas vezes, precisou trancar o semestre do curso, o que acarretou em um enorme atraso em seus estudos musicais. O seu tempo de estudo na EMB – apenas contabilizando o seu ano de entrada e a última vez em que nos encontramos em sua aula – correspondia há dez anos, quando, no entanto, é preciso de mais ou menos sete anos para terminar o curso completo de música na escola. No segundo semestre de 2011 o aluno estava no nível básico oito (B8), o equivalente há quase quatro anos na escola. Esse atraso é comum, eu mesma estou há sete anos na EMB, mas somado o tempo total de estudo ele equivaleria a três anos de curso.

Existem duas divisões dentro do curso: os níveis básicos e os níveis técnicos. A divisão dos níveis básico compreende do nível 1 (B1) ao nível 6 (B6) e o técnico vai do 1 (T1) ao 8 (T8). O professor Fernando me explicou que antigamente na EMB não existia a necessidade de fazer prova para entrar no nível técnico do instrumento, mas hoje em dia existe e, portanto, há dois níveis transitórios: o 7 (B7) e o 8 (B8). Estes dois níveis preparam os alunos, que ainda não estão seguros quanto aos seus estudos, para fazerem o teste e ingressarem no nível técnico. No segundo semestre de 2011, o Valdivino estava se preparando para o teste, por isto, a aula era pautada pelas suas fragilidades relativas ao instrumento.

Após o tempo de aula desperdiçado comigo, com a explicação sobre os níveis do curso de Contrabaixo, o professor perguntou ao aluno: “Trouxe o *pen drive*?”, e ele respondeu negativamente. A

²⁷ Provas práticas que os alunos são submetidos bimestralmente diante de uma platéia de no mínimo quatro professores.

pergunta do professor era referente ao fato de o *pen drive* armazenar áudios de músicas para serem ouvidos e estudados em casa. O Valdivino também costuma carregar um gravador com ele, pois o ajuda a consertar em casa os seus erros de execução da música. Estes aparatos tecnológicos permitem que o aluno cego tenha acesso ao que tem que ser estudado de uma maneira mais simples.

A tecnologia parece ser uma grande aliada das aulas para pessoas cegas e o Valdivino é um cara cujo cotidiano é bem tecnológico. O relógio dele fala, o computador dele fala e o celular dele fala. Tudo isto para ampará-lo em suas diversas atividades.

O gravador, quando esquecido, é substituído pelo Valdivino por seu celular, que com o programa de vídeo exerce a mesma função de gravar. Uma vez ele quis gravar a aula com o celular e eu pude entender como funcionava o sistema operacional do celular que falava. Percebi que apesar de poder ser uma grande aliada, o capitalismo faz com que a tecnologia nem sempre seja acessível a quem dela necessita.

O celular do Valdivino tinha um programa que falava, mas este programa era apenas uma amostra para teste do programa completo, distribuído pelo Banco Bradesco, e que custa quinhentos reais. A versão para teste expira em poucos minutos e, então, toda vez que o programa precisa ser utilizado o celular tem que ser desligado e religado.

O Valdivino tocava *Good Times*, do *Chic*, quando o vi lutando com o programa de voz do seu celular. O andamento da música não parecia estar bem entendido quando o celular foi retirado do bolso para gravar a música que estava sendo executada pelo professor. O ritmo ele parecia ter na cabeça, e parecia também ter bastante intimidade com as alturas da música, mas executá-la, casando altura, ritmo e andamento, era mais complicado. Depois de algum tempo tentando entender a estrutura da música, o aluno pareceu pegar o jeito e o professor colocou no computador um acompanhamento de bateria digitalizado, para que o Valdivino continuasse tocando a música repetitivamente, quase exaustivamente. Como sugere a Flavinha, a melhor forma de “gravar na cabeça” é “falando toda hora”.

*

Memorizar: gravar na cabeça.

O tema desse capítulo é a memória: as últimas palavras foram *ut nihil non iisdem verbis redderetur auditum* (...) Sem a menor mudança de voz, Ireneo disse-me o que se passara. Estava na cama, fumando. Parece-me que não vi o seu rosto até a aurora; creio lembrar-me da brasa momentânea do cigarro. O quarto exalava um vago odor de umidade. Sentei-me, repeti a estória do

telegrama e da enfermidade de meu pai. Chego, agora, ao ponto mais difícil do meu relato. Este (é bem verdade que já o sabe o leitor) não tem outro argumento senão esse diálogo de há já meio século. Não tratarei de reproduzir as suas palavras, irrecuperáveis agora. Prefiro resumir com veracidade as muitas coisas que me disse Ireneo. O estilo indireto é remoto e débil; eu sei que sacrifiquei a eficácia do meu relato; que os meus leitores imaginem os períodos entrecortados que me abrumaram essa noite. Ireneo começou por enumerar, em latim e espanhol, os casos de memória prodigiosa registrados pela *Naturalis historia*: Ciro, rei dos persas, que sabia chamar pelo nome todos os soldados de seus exércitos; Metriádates e Eupator, que administrava a justiça dos 22 idiomas de seu império; Simónides, inventor da mnemotécnica; Metrodoro, que professava a arte de repetir com fidelidade o escutado de uma só vez. Com evidente boa fé maravilhou-se de que tais casos maravilham. Disse-me que antes daquela tarde chuvosa em que o Azulego o derrubou, ele havia sido o que são todos os cristãos; um cego, um surdo, um tolo, um desmemoriado. (Tratei de recordar-lhe a percepção exata do tempo, a sua memória de nomes próprios; não me fez caso.) Dezenove anos havia vivido como quem sonha: olhava sem ver, ouvia sem ouvir, esquecia-se de tudo, de quase tudo. Ao cair, perdeu o conhecimento; quando o recobrou, o presente era quase intolerável de tão rico e tão nítido, e também as memórias mais antigas e mais triviais. Pouco depois averiguou que estava paralisado. Fato pouco o interessou. Pensou (sentiu) que a imobilidade era um preço mínimo. Agora a sua percepção e sua memória eram infalíveis (...). Disse-me que em 1886 havia elaborado um sistema original de numeração e que em muito poucos dias havia ultrapassado vinte e quatro mil (...). Ireneo tinha dezenove anos; havia nascido em 1868; pareceu-me tão monumental como o bronze, mais antigo que o Egito, anterior às profecias e às pirâmides. Pensei que cada uma das minhas palavras (que cada um dos meus gestos) perduraria em sua implacável memória; entorpecer-me o temor de multiplicar trejeitos inúteis. Ireneo Funes morreu em 1889, de uma congestão pulmonar. *Jorge Luis Borges. Funes, o Memorioso*. Em: *Prosa Completa*. Barcelona: Ed. Bruguera, vol. 1, p. 477-484, 1979.

A base orgânica da memória “é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (Vigotsky, 2009, p. 12). Nesta conservação e alteração das marcas, inúmeras lembranças podem ser guardadas ou não, pois não só de memória se vive a nossa mente, mas também de esquecimento. Clive Wearing, segundo Oliver Sacks, vivia numa amnésia constante (Sacks, 2007, p. 200), mas este tema não será tratado neste momento. O importante é lembrar que a essência da memória é a “conservação da experiência anterior” (Vigotsky, 2009, p. 13).

A idéia de “gravar na cabeça”, como diz a Flavinha, é feita de diversas formas e o Valdivino, nas vezes em que eu o vi estudando, fazia através da memorização de cada compasso e de seus acordes. Toda música é composta por partes que facilitam a sua compreensão. Sabendo disso, o professor Fernando resolveu ensinar as músicas, ao Valdivino, por partes. Ele memorizava quantos compassos

tinha cada parte e reproduzia a música contando os compassos em sua mente, e só após as suas exaustivas repetições ele parava com as contagens.

Numa carona que dei ao Valdivino e à sua filha à Rodoviária – a filha dele também estudava na EMB – ele me revelou que após memorizar a música inteira conseguia parar de se prender à contagem dos compassos e passava a sentir a música, inferindo aonde deveria entrar cada novo compasso através da percepção da sonoridade da música. O Fernando refletiu sobre a forma de o aluno perceber a música, enquanto conversávamos, e acrescentou que nós, ocidentais, estamos habituados a escutar músicas compostas por múltiplos de quatro: a isto se dá o nome de Quadratura. Ele me disse que a música em Quadraturas nos parece mais audível e não nos causa sensação de estranhamento, mas com o adendo de que existem composições que não se encaixam nos termos da Quadratura e mesmo assim não nos parecem estranhas, é o caso de algumas músicas do Tom Jobim.

As músicas também eram memorizadas por graus²⁸. Acho que o professor preferia falar em graus, pois é uma forma mais rápida de se apropriar da música por inteiro, pois ela passa a ser dividida em números. Mas, apesar de ser uma forma mais rápida de memorizar, é uma forma mais demorada de pensar e assimilar, porque quando se fala em graus tem-se que pensar na tonalidade, para, então, pensar no grau, e na nota que dá origem a este grau e, por fim, ainda pensar se é um grau em tonalidade maior ou menor.

Por mais que o Valdivino tivesse que exigir muito mais da sua memória com o aprendizado através dos graus, do que com as notas – que fornecem uma informação de mais rápida assimilação – eu creio que o professor quisesse que o Valdivino pensasse mais rápido em graus, devido à facilidade que esse método proporciona à memorização de uma música por inteiro. Memorizar todas as notas pode agilizar a assimilação da música, porém, nas primeiras vezes, demanda muito mais tempo. E além de a memorização por graus ser uma memorização mais rápida da música inteira, ajuda o aluno a entender e pensar a música de outra maneira que não seja a singela forma de expor nota por nota, até que finalmente tudo isto se torne óbvio e pare de ser um raciocínio, de certa forma mecanizado – fazendo o Valdivino sentir a música. Mas isto tudo é apenas um chute, algo que eu ache.

28 Os graus são números que representam as posições das notas ou dos acordes em relação à nota ou acorde que dá tonalidade à escala que está sendo tocada. Neste caso, se a escala é de dó maior o dó vai ser o primeiro grau e poderá ser chamado também de tônica ou fundamental, o restante das notas será o segundo grau, o terceiro grau etc.

O que também agiliza a memorização da música é o desenho no braço do Baixo, que é conformado pela digitação²⁹. Nos primórdios do aprendizado do instrumento costumamos estudar as formas diferentes de digitação das notas, escalas e intervalos. A digitação das notas é referente ao toque dos dedos nas casas do braço do instrumento, as escalas são as sequências de notas musicais conformadas por 8 notas sequenciais que começam e terminam com a mesma nota, e os intervalos são os espaços existentes entre duas notas³⁰.

Treinamos as variadas formas de digitar uma mesma escala numa mesma altura, treinamos também como encontrar os intervalos no braço do Baixo de jeitos diferentes. As tonalidades facilitam esses treinos, pois os graus de tons maiores, normalmente, compartilham os mesmos desenhos, assim como acontece com os de tons menores. Então, quando temos um desenho de digitação em mente a memorização da sequência de notas ou acordes nos é facilitada. O Valdivino faz uso desse recurso, para executar as novas músicas.

*

Refazendo o conceito de memorização.

Antes de continuar falando sobre a forma através da qual o professor Fernando optou por transmitir a matéria ao Valdivino, eu gostaria de explicar que, assim como Vigotsky, não acredito em uma memorização apenas mecânica e nem é sobre isto que eu me refiro neste texto.

Ao descrever o processo de memorização do Valdivino, quero também dizer que memorizar acordes, tonalidades, notas musicais, andamento etc. não seria nada possível se ele não incorporasse à esta memorização os seus conhecimentos prévios e as suas sensibilidades, neste caso, musicais. A compreensão, a apropriação e a reprodução musical são agregadas na conformação da memorização como parte da musicalização para alunos cegos. Refiro-me ao “processo ativo de apreensão, interiorização e compreensão dos conhecimentos” (Benedetti & Kerr, 2009, p. 82). Portanto, utilizarei as palavras memorização e repetição corroborando o processo de aprendizado do aluno e não como um processo estritamente mecânico.

29 A digitação, o dedilhado nas casas do Baixo: o toque dos dedos nas notas do Baixo.

30 Por exemplo: o espaço existente entre o dó e o ré é de duas notas, o dó e o ré, então, o intervalo corresponde a dois, ou uma segunda.

Para ele (Vigotsky), a pedagogia tradicional, quando se limita à transmissão mecânica de conteúdos, detém-se apenas no primeiro momento do processo de aprendizagem: o momento da percepção e memorização dos estímulos externos (informações ou ações). Contudo, esse momento sozinho não caracteriza aprendizagem efetiva (apropriação), pois que não é acompanhado pela elaboração cognitiva e pela ação responsiva (significativa e, portanto, criativa ou re-criativa) em relação ao aprendido (Benedetti & Kerr, 2009, p. 83).

A estratégia que o Valdivino elaborou para lembrar-se da quantidade de compassos contidos numa música é um reflexo de muito estudo e dedicação, e também sensibilidade do aluno.

Quando eu me reencontrei com o Valdivino na sala de Baixo, o vi tocando pela primeira vez a música *Refazenda*, de Gilberto Gil. O início sempre era mais trabalhoso e a repetição constante. Nós estudantes de música videntes trabalhamos com a repetição para aperfeiçoarmos a execução da música, já no caso do Valdivino, sem o artifício da visão, a repetição se tornou o meio para a memorização: o meio que daria acesso aos estudos – o meio principal para se aprender a tocar – sem a ajuda de uma partitura. O Valdivino repetia diversas vezes a música recém aprendida até que a sua memória a absorvesse.

Assim acontecia com a introdução para cada som, para cada música e cada célula rítmica nova³¹. O início era sempre mais difícil e mais trabalhoso, mas o empenho do aluno e do professor asseguravam o desenvolvimento do aluno no instrumento. Às vezes, o Valdivino demandava a aula inteira para aprender a música e tocá-la, e por mais que existissem outras música a serem ensinadas em uma única aula, o professor não parava de repassar a música até que ela fosse completamente aprendida e tocada pelo aluno.

Diferentemente das pessoas videntes e que lêem a partitura musical, o acesso do Valdivino a formas didáticas de aprender a música extra-aulas é extremamente restrito. No caso dos estudantes videntes, nem sempre a música sai totalmente acabada da sala de aula, mas na maioria das vezes terminamos de aprendê-la em casa com as nossas apostilas.

O ritmo *funk*, por exemplo, foi o que eu e o Valdivino vimos com mais dificuldade, ele principalmente, pois tinha que desempenhar o ritmo, enquanto eu apenas assistia. Eu presenciei o professor Fernando repassando o ritmo com alguma frequência em sala, enquanto o Valdivino, com os seus diferentes apetrechos, dava um jeito de guardá-lo para os estudos em casa.

31 A célula rítmica é o ritmo que representa determinado estilo musical: é como se o estilo musical fosse marcado ou caracterizado por determinado ritmo e esse ritmo se repetisse várias vezes ao longo da música.

O *funk* é um ritmo muito variável e não é representado por uma única, e geral, célula rítmica. Para que um bom acompanhamento do ritmo *funk* seja feito é ideal que se ouça a Bateria e entenda a sua levada, pois com a falta de entrosamento entre a Bateria e o Contrabaixo, o *groove*, que é aquela sensação gostosa de que o ritmo está fluindo, não acontece. O Fernando me explicou: “Imagina você num show e a Bateria começa a tocar um ritmo *funk*, então, entra o Contrabaixo e não consegue ‘casar’ o seu som com o ritmo percussivo, você simplesmente trava e nem vê a possibilidade de se deixar levar por aquela música”.

Quando o professor apresentou pela primeira vez o ritmo ao aluno, este retirou imediatamente o seu celular/gravador do bolso e começou a gravar a aula. O ritmo *funk* tem um grau de dificuldade maior do que os outros ritmos e o aprendizado do Valdivino foi muito mais demorado. Por este motivo, a gravação das aulas era de fundamental importância.

O Reis, um aluno da EMB, que também é cego, corroborando a atitude do Valdivino, me disse que para melhorar o seu rendimento nos estudos em casa sempre carregava um gravador para registrar todas as aulas. Ele contou que os alunos com deficiência visual demandam muito mais tempo e ajuda para os seus estudos, principalmente quando têm que ler as apostilas em Braille. E argumentou que se as pessoas cegas precisam de apoio para que o estudo seja mais rápido e acessível, o ideal, para ele, era o uso do gravador: ele preferia gravar as aulas ao invés de esperar que alguém lesse para ele a apostila ou buscasse alguma outra forma de amparo – a apostila em Braille, por exemplo – para os seus estudos e entendimento dos exercícios.

O ritmo *funk* é complexo por conta da sua variação e da sua semelhança com outros ritmos. Uma vez, ao tentar tocar o ritmo, o Valdivino acabou tocando um samba de partido alto. O que o fez, novamente, retirar o celular do bolso. O Fernando, estimulado pela execução do aluno, fez questão de explicar que o *funk*, que também é subdividido em semicolcheias³², era de fato semelhante ao samba de partido alto. E enquanto o professor explicava a semelhança e a diferença entre os ritmos, simultaneamente os tocava, narrando ao Valdivino o que estava sendo feito.

O Valdivino, para lembrar como o ritmo era tocado durante os seus estudos fora de sala, registrava a aula, ou apenas a execução do ritmo, com o seu gravador. Se ele já sentia dificuldade para apreender o ritmo enquanto estava em sala tendo acesso ao som - ou através da execução da música pelo professor, ou através do som que o computador emitia - em casa, onde ele não teria acesso à apostila, a dificuldade seria multiplicada.

32 Figura musical que representa determinada duração e que é utilizada na marcação do ritmo da música.

O professor tentou outras maneiras de ajudar os estudos do Valdivino em casa, para além do gravador. Dentre elas, o Fernando mostrou-lhe um programa de computador que executava células (partes que caracterizam os ritmos) de ritmos variados, que se repetiam em *looping* – as células eram reproduzidas em círculos – para que o aluno treinasse as músicas fora da sala de aula e sem ter dúvidas se o ritmo estaria sendo executado corretamente.

Esses arquivos conformam acompanhamentos, de instrumentos rítmicos, à execução do Baixo. Assim, se o ritmo a ser tocado é o baião, o acompanhamento rítmico é o do baião. Mas, infelizmente, o Valdivino não tinha o mesmo programa que executaria esses ritmos em seu computador: um programa que fizesse um *looping* perfeito; já que o arquivo com os ritmos continha apenas as células rítmicas e estas precisariam ser colocadas em repetição por um programa específico de computador, sem que houvesse pausa entre elas.

Na semana seguinte, o Valdivino me contou que conversou com um amigo que entendia de informática e ele o ajudaria com o programa de computador, transformando as pequenas células rítmicas em longos trechos de música, onde não haveria pausas entre o final de um compasso e o seu recomeço.

Assim como os equipamentos – celular, gravador, *pen drive* – apresentados pelo aluno durante as aulas de Baixo, para que ele guardasse de alguma forma os novos conteúdos, a busca pelo programa de computador demonstra o grande interesse em aprender. O processo ao qual eu me refiro e que até agora eu teria atribuído, de certa forma, apenas à responsabilidade do professor, também compete ao aluno: do mesmo modo que o professor opta por construir a sua disciplina, com base na sua particular maneira de ensinar, o aluno constrói o seu aprendizado, em sua peculiar forma de apreender.

Ao decidir escrever sobre as diversas formas criativas de dar aulas aos estudantes com deficiência visual da Escola de Música de Brasília e destes de receber, muitos fatores convergiram para a minha proposta. Ao assistir à segunda aula do Valdivino, sendo esta com um professor diferente, pude perceber que a intenção da correspondência entre o aluno e o professor era muito mais buscada pelo último, mas não pela falta de interesse do primeiro. Era certo que o aluno também buscava pela mesma correspondência, mas no caso do professor parecia haver um compromisso de se por à frente, criar o formato da aula e o seu próprio método de ensino.

Em meu entendimento e pela minha experiência, tanto na minha vida pessoal quanto nas aulas que eu pude acompanhar na EMB, quem sempre procurou dar o primeiro passo em direção à interlocução que conformaria a aula e quem sempre criou o ambiente para transmissão do

conhecimento ao aluno foi o professor, e somente depois o aluno daria retorno sobre o seu entendimento, ou não-entendimento, daquilo que lhe foi transmitido. Por esse motivo, eu me referi, durante grande parte deste trabalho, à busca do professor e não do aluno. Confesso que contemplei com o meu olhar, de forma assimétrica, muito mais o mestre do que o aprendiz.

*

Além dos relatos etnográficos que faço nesta monografia, a respeito do contexto engenhoso em que se dá a relação dos professores com seus alunos e a procura constante pela construção de aulas que se moldassem às necessidades dos alunos, também tive a oportunidade de conversar com eles sobre este tema: a criatividade. Uma das conversas que eu tive foi sobre a possibilidade de existirem aulas criativas que abrangessem também a criatividade dos alunos e não se apresentassem restritas apenas a um único (e hegemônico) formato de aula. Esta conversa ocorreu na semana da música na Escola e derivou de uma palestra que o professor Fernando assistiu.

No dia 17 de outubro de 2011, cheguei às nove e meia da manhã, bem na hora em que começaria a aula de instrumento do Valdivino. A aula não havia começado e o aluno estava do lado de fora da sala de Baixo, ao lado da porta, esperando pelo professor que ainda não chegara. Ficamos conversando por um longo tempo no corredor do bloco de música popular, enquanto o professor continuava atrasado. Ao olhar pelo vidro da porta, vi as que coisas do professor estavam na sala, foi quando o Valdivino se lembrou: “É a semana da música, será que vai ter aula hoje?”.

Perto das 10h resolvemos ligar para o professor e ele disse que estava indo para a sala. Ao chegar, bastante empolgado, o Fernando já foi contando que estava assistindo a uma palestra dada pelo professor Raimundo Nilton, que fazia parte do evento da semana da música na EMB. Segundo o professor Fernando, o professor Raimundo Nilton é um professor de Violino que se interessa muito pelo tema “criatividade na música”, e a sua palestra foi basicamente sobre isso. A apresentação teve como foco a experiência musical como uma experiência orgânica e não apenas como técnica.

Eu sempre senti que as aulas da Escola de Música tinham um “quê” de conservadoras. Desde criança a minha sensação é de que a EMB não dá aula de crianças para crianças. O que eu sentia quando criança na escola, e sinto agora adulta, é que existem aulas de adultos para crianças e que essas aulas sempre seguem um mesmo perfil: não estimulam a criatividade, nem das crianças nem dos adultos, estimulam apenas a técnica. Segundo o Fernando, a discussão durante essa palestra pareceu

girar muito em torno da margem que deve ser dada à criatividade das pessoas que estudam música, para que ela possa ser expandida ao invés de contraída.

Muitos professores de música da EMB são severos quanto à técnica e a sua aprimoração. Já o Fernando acha que quem faz música tem que “ser feliz na música!”, seja como for. Desta forma, tivemos quase uma hora de conversa sobre a importância da criatividade e da subjetividade na música.

Concordando com o professor, com o palestrante e com a minha própria afirmação a respeito da EMB no parágrafo acima, eu creio que assim como existem professores mais conservadores e que se restringem ao modo de ensino focado na falta de maleabilidade da disciplina ofertada por não enxergarem outras possibilidades, também existem os professores tão enraizados em sua maneira limitada de dar aula, que não se interessam em procurar as diversas formas notáveis, que corresponderiam às diversas necessidades requeridas por qualquer aluno da escola. E, infelizmente, algumas vezes acontece de um caso completar o outro.

Em minha experiência de visitas à escola, para desenvolver o meu trabalho de monografia, percebi esta diferença nas aulas diversas que acompanhei. Alguns professores mostraram-se extremamente interessado em buscar a melhor forma de se fazerem compreendidos por todos os alunos, já outros professores se esqueciam da presença dos alunos cegos em sala, se fazendo omissos da responsabilidade de integrar os alunos em sua turma de cegos e não-cegos. Não discuto aqui a capacidade dos professores, mas sim a vontade de agirem de forma diferente. Pois ao nos confrontarmos com as novas situações, a disposição e a vontade de olhar para o novo é posta à prova, mesmo que essas situações sejam ignoradas.

Se a atividade (de uma pessoa) se restringisse à mera reprodução do velho, (ela) seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz (do ser humano) um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vigotsky, 2009, p. 14).

E quando nos referimos à música não estamos falando de um trabalho estritamente mecânico, mas sim de uma atividade com potencial extremamente criador. Quando conversamos sobre arte, não mencionamos apenas uma obra artística que é reproduzida *ad eternum*, como único modelo insuperável, mas sim sobre obras artísticas que são constantemente construídas e reelaboradas, surgindo de combinações do já conhecido – que pode servir de base – com o novo.

A música não é uma única e eterna produção artística que perpassa o espaço e o tempo, e foi justamente por isso que os casos das turmas lideradas por professores que não questionavam o seu

próprio modo de ensinar me chocaram tanto. O que diferenciava o professor Fernando desses outros professores era a qualidade das suas aulas em comparação com as daqueles. A consciência de que o Valdivino era um aluno que não era provido de visão e a sua postura perante a situação fazia toda a diferença em suas aulas e no aprendizado do aluno. A forma que o professor optou por ensinar ao aluno era um sucesso, e isso me saltava aos olhos a cada aula assistida.

*

O primeiro *jazz* que o Valdivino aprendeu na escola foi também o meu primeiro *jazz*. O *Tune Up* – como se chamava o *jazz* – foi apresentado pelo professor ao aluno em decorrência de uma série de improvisações feitas ao Baixo pelo Valdivino e que acabou resultando em um som que lembrava o *jazz*. Muitas aulas derivavam de um esquema já elaborado pelo professor Fernando, mas outras emergiam do andamento do aprendizado em sala: o caminho, nesses casos, que ligava um assunto a outro, derivava da perspicácia do professor em observar o que o aluno produzia e no que aquilo podia resultar.

Para que o Valdivino memorizasse a música *Tune Up*, o professor ficou narrando como ela deveria ser tocada, cantou os graus, dentro da tonalidade da música, do seu andamento e do seu ritmo. E assim, pouco a pouco, o professor Fernando foi ensinando a música ao aluno, como se ele, o professor, fosse uma espécie de partitura falada, mas com a paciência e compreensão do que seria o tempo demandado pelo aluno, necessário ao aprendizado da música.

Durante a música *Tune Up* o professor ensinou ao Valdivino o *walking bass*, que se refere basicamente ao acompanhamento, constituído de quatro notas por compasso (a levada a quatro), que o baixo executa dentro do estilo *jazz*. Na música *Tune Up* a dificuldade é reduzida, pois só existe um acorde por compasso, e no caso do Valdivino ele só estava executando o primeiro grau, o segundo, o terceiro e o quinto de um mesmo acorde. Por exemplo: o Em7 (mi menor com sétima), que se eu não me engano representa o primeiro acorde da música, tem a sua levada a quatro representada pelas notas Mi, Fa# (sustenido), Sol e Si.

Para criar um grau de dificuldade mais acentuado o professor ensinou ao aluno que o *walking bass* tem a característica de ter o segundo e quarto grau do acorde acentuados. Então, o Valdivino começou a tocar o instrumento estudando esta lição. O professor Fernando colocava o metrônomo (aquele aparelhinho que marca a o pulso da música) para tocar na velocidade 60, subdividia a música em dois tempos por pulso, para que quando o aparelho apitasse o novo pulso, o Valdivino tocasse mais forte o primeiro tempo dessa subdivisão, alternando tempo fraco e tempo forte em um mesmo pulso.

Depois de várias repetições, o Valdivino passou a ser acompanhado pelos ritmos percussivos do computador, chamados pelo Fernando de “os japoneses”.

Após todo o ensinamento do acompanhamento do Contrabaixo no estilo musical *jazz*, o professor quis ensinar a linha melódica da música *Tune Up* (foi a primeira vez que eu vi isto acontecendo: o Valdivino tocando a melodia da música). Por ser mais dificultosa, pois tem que ser tocada uma oitava acima no braço do Baixo, em casas muito mais estreitas, o professor perguntou se o Baixo que o Valdivino estudava em casa tinha algum tipo de marcação, e ele fez que sim. O professor Fernando se importava em saber se o aluno teria como repassar as lições em casa.

Para ensinar a melodia, o professor puxou a cadeira do aluno para bem perto dele e posicionou os dedos do Valdivino em cima das pequenas casas agudas do baixo, dizendo qual era o nome de cada nota representada pela casa em que o Valdivino tinha o dedo em cima. Já posicionado e sabendo quais notas eram aquelas, o professor começou a narrar nota por nota com ritmo e em suas respectivas alturas, enquanto o Valdivino repetia com o instrumento.

A repetição serviu para que o Valdivino memorizasse parte por parte da música e depois a melodia inteira, pois tendo o conhecimento da música inteira, ele teria a percepção do erro, caso errasse alguma nota, e como dito antes pelo próprio aluno, sentiria esse erro. A digitação escolhida pelo professor foi a que facilitaria a execução do aluno: com as notas o mais próximo possível uma da outra. E quando, durante o ensino da música, o aluno não compreendia o que estava sendo ensinado a ele, o professor parava a explicação e a recomçava, ou tentava outras maneiras de transmitir a novidade.

A comunicação entre os dois era estabelecida de maneira bastante aberta. O trânsito entre os ensinamentos do professor e a recepção do aluno para o seu entendimento ou para demonstrar dúvidas, me parecia livre, o que somava um ponto positivo à aula, pois em nem todas as disciplinas as dúvidas eram expostas pelos alunos e solucionadas pelos professores.

Desde que eu havia conhecido o Valdivino, ele não me parecia ter problemas de comunicação com os seus professores e nem em tirar suas dúvidas durante a aula. Aparentemente ele não guardava as suas dúvidas e costumava se impor. Talvez por ser um cara mais velho e vivido, ou apenas por não aceitar que o tratassem de forma excludente. Uma única vez aconteceu de um professor persegui-lo sem motivos, durante uma disciplina. Então, o Valdivino se negou a continuar os seus estudos de teoria musical com esse professor e terminou de cursá-la com outro. Já com as alunas da professora Sandra o mesmo não acontecia. Muitas questões foram levadas para a aula de apoio, pois não eram tiradas com os outros professores.

Tive notícias das meninas estarem presentes em sala, enquanto ocorria a correção de uma prova sem que elas obtivessem as suas provas em mãos, ao passo que todos os outros alunos as tinham. Já presenciei as meninas completamente perdidas durante uma aula, sem saberem se a apostila que estava sendo utilizada em sala era igual à delas, devido à rapidez com que a matéria estava sendo passada. Mas elas não questionavam o professor e apenas se “conformavam” com a situação. A omissão de alguns professores interferia diretamente no ritmo do aprendizado dos alunos, principalmente, daqueles que não conseguiam chamar a atenção de modo algum.

As aulas destinadas pelo professor Fernando ao Valdivino foram construídas a partir do interesse e dedicação ao ensinar o aluno, e por desejar que o Valdivino apreendesse o que lhe era ensinado.

O toque e a sensibilidade demandada pelo Valdivino durante o aprendizado de cada música, ou de cada célula rítmica, eram correspondidos pelo professor através da sua maneira única de dar aula. Essa correspondência reitera o meu argumento sobre a agência criativa do professor, ao ter a iniciativa de investir numa forma completamente sua de desenvolver e dinamizar as aulas, dando acesso ao aluno para os novos conhecimentos, através de uma abordagem completamente peculiar ao seu modo de ensinar. O seu investimento no processo memorização, na compreensão do conteúdo, da maneira que foi empreendido, era uma das suas características distintivas.

Considerações Finais

“Os olhos da mente”

“Se dizemos que os olhos são a janela da alma sugerimos, de certa forma, que os olhos são passivos e que as coisas apenas entram. Mas a alma e a imaginação também saem. O que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes. Acredito que...veja, se alguma vez vimos raspas de ferro sobre um ímã e qual o comportamento do campo magnético, acredito que isso entra no imaginário, de certa maneira, e posso ver o campo invisível do ímã. Posso vê-lo sem o ver. Posso vê-lo com os olhos da mente.”

Oliver Sacks (2001)³³

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, refleti sobre a imaginação e a sua capacidade de dar sustento à criação. Na atividade criadora não nos restringimos apenas à reprodução daquilo que já conhecemos previamente, pois estamos aptos a agregar novidades ao nosso conhecimento. O olhar, segundo Paulo Cezar Lopez “é uma interpretação. Tudo o que a gente olha, a gente tá mediado pelos nossos conceitos, pelos nossos valores”³⁴, tendo isto em mente, eu considero que a minha experiência

33 Depoimento de Oliver Sacks no documentário *Janela da Alma* (2001).

34 Depoimento de Paulo Cezar Lopez no documentário *Janela da Alma* (2001).

etnográfica na Escola de Música de Brasília e a minha forma de olhá-la foram desenvolvidas em conjunto com algumas perspectivas teóricas, adotadas por mim, para escrever este texto. Essas perspectivas foram conformadas por estudos teóricos do professor José Jorge de Carvalho sobre a sensibilidade musical, da professora Antonádia Borges sobre a criatividade, de Lev Vigostsky sobre a criatividade, a imaginação e a memória, de Tim Ingold sobre sentidos e aprendizado e de Oliver Sacks sobre a cegueira, enfermidades neurológicas, imaginação e memória.

A imaginação, à qual Vigostky se refere, corresponde ao esboço de “um quadro do futuro” (Vigostsky, 2009, p. 13) e também ao alicerce que sustenta a criatividade, que, segundo a professora Antonádia Borges, possibilita “renovarmos o mundo com esperanças” (Borges, 2010, p. 27). A atividade criadora, que é conformada pela imaginação: a “base de toda atividade criadora” (Vigostsky, 2009, p. 14); reelabora e faz combinações com a nossa experiência anterior já armazenada em nossa mente através da memória.

Processo bastante mencionado durante este trabalho, a memorização compreende a apreensão do saber e a sua apropriação, que, por fim, caracterizam uma aprendizagem efetiva. Como já elucidado, a memorização à qual eu fiz referências ao longo do texto não é trabalhada de forma mecânica, mas sim num formato ativo de apreensão.

Eu também relatei a criatividade das professoras e dos professores ao inventarem aulas que abrangessem características intrínsecas e peculiares à forma escolhida por cada um ao lecionar, em decorrência de sua agência criativa e do seu comprometimento com as aulas, e com a forma extremamente inovadora de criarem um ensino destinado à pluralidade de estudantes. Cada processo criativo foi feito ao seu modo e em sua particularidade, portanto, decidi explorar o formato das aulas da professora Sandra, com a sua mente inquieta, e também decidi demonstrar – mais uma vez, a partir do meu olhar – o processo escolhido pelo professor Fernando para ensinar ao Valdivino os novos conteúdos, partindo da ênfase na memorização. Insisti, desde o início, que havia um grande empenho por parte dos professores, cada qual a sua maneira, em serem criativos e desse modo tentarem transformar o ininteligível em algo compreensível ou apenas passível de ser compreendido.

*

Nestas considerações finais, decidi reafirmar os conceitos de criatividade e imaginação, transferindo-os da incumbência dos professores ao uso dos alunos, visto que ao relatar o método de ensino de cada professora e professor eu não contemplei a atitude e a postura dos alunos que também

dispuseram, creio eu, de criatividade e imaginação durante o processo de aprendizagem. O meu olhar foi totalmente voltado ao desempenho dos professores e não à vontade dos alunos em fazerem um uso criativo, da criatividade com que os professores ensinavam, durante o aprendizado.

Segundo Oliver Sacks, no filme *Janela da Alma* (2001), “o ato de ver ou olhar não se limita a olhar para fora, não limita a olhar o visível, mas também, o invisível” e isto, “de certa forma, é o que chamamos de imaginação”. A imaginação que eu citei ao longo de todo o texto faz referência à imaginação criativa apenas dos professores. Mas não posso deixar de afirmar que a criatividade também sempre pertenceu aos alunos e ao seu enorme “potencial criativo”³⁵. Relatei alguns caminhos escolhidos pelos alunos para estudar os conteúdos transmitidos pelos professores como um método de estudo, mas não os explorei em seu processo imaginativo.

Mesmo eu admitindo que descrevi os caminhos sobre os quais os alunos decidiram trilhar durante os estudos, com a omissão do processo imaginativo, também admito que deixei de descrever com fidelidade o que pensavam os alunos ao me narrarem alguns dos seus métodos para efetivarem o aprendizado, pois não há como saber ao certo se o que me diziam era realmente o que eu entendia e, portanto, se o que eu escrevi foi de fato o que tiveram intenção de me dizer.

O músico Hermeto Pascoal, no documentário *Janela da Alma* (2001), relatou que nunca sentiu falta da visão – a que ele não tem – pelo fato de não saber como as pessoas vêem e nem como elas o vêem, e que ele enxerga melhor mesmo é com a sua visão interior. Este relato se assemelha à sensação que eu tive ao me dar conta de que nunca me passou pela cabeça, durante a minha experiência de campo, descrever o processo de aprendizagem específico, no uso e na forma, e particular à pessoa que dele se utiliza, pois eu não sabia que ele existia. Eu entendo esta especificidade no uso, pelo modo como a pessoa faz uso daquilo que recebe, daquilo que ela apreende e que é intrínseco ao seu jeito de perceber – e agir de acordo com – o que recebe. E específico na forma, porque a forma escolhida para entender e sistematizar o que lhe é ensinado é, a meu ver, único. A primeira especificidade é como a pessoa faz uso daquilo que entende e a segunda é o caminho escolhido por ela para entender.

Além da forma de memorização escolhida pelo professor Fernando, acredito que o jeito com que o Valdivino se apropria do saber seja completamente seu, pois não envolve apenas “como?” e “o quê?” o professor se propõe a passar, mas também “como?” e “o quê?” o Valdivino assimilou. A

35 Expressão inventada por Oliver Sacks em um *Antropólogo em Marte* ao abordar questões referentes à plasticidade do cérebro. Aqui eu me aproprio da expressão para abordar a “plasticidade” de ação das pessoas ao sentirem necessidade de serem criativas.

imaginação neste caso seria as entrelinhas do seu próprio modo de entender e compreender, e que não, necessariamente, é o mesmo que o professor pensou em tê-lo transmitido. “É a imaginação que transvê, que transfigura o mundo. Pro poeta e pro artista de modo geral, a transfiguração é que é a coisa mais importante”³⁶.

“É preciso existir através de si mesmo”, disse Eugen Bavcar, em *Janela da Alma*, afirmando que as pessoas têm que ter a sua própria maneira de pensar, que não seja através dos outros ou como os outros desejam que pense. A frase dita por Bavcar me remete às diversas formas de pensar e a particularidade de cada pensamento. O que pretendo argumentar aqui é que devido à unicidade do pensamento de uma determinada pessoa, creio que o aprendizado que chega a ela não é, necessariamente, o mesmo que o professor se propôs a ensinar, pois, devido ao jeito particular de apreensão das coisas, o que parte de um lado, não é idêntico ao que chega do outro.

Algumas vezes o Valdivino tentava descrever como ele raciocinava musicalmente: é o caso da contagem dos compassos. Mas mesmo sendo explicada, a descrição do seu método me parecia apenas emblemática, pois o mesmo raciocínio não acontecia e nem era sentido por mim, e então, eu apenas tentava entender o sentido do que ele dizia, isto é, se eu realmente entendia.

Eu já estive em diversas situações na qual o que me diziam não tinha nada a ver com o que eu entendia, mas a minha compreensão fazia sentido e tinha lógica na minha cabeça. Quantas vezes extraímos diversos conteúdos de um único texto e quantas vezes um texto com múltiplos conteúdos não faz sentido algum a um enorme grupo de pessoas? Já ocorreu de eu me desentender com alguém durante uma conversa e o meu argumento ser exatamente o mesmo argumento da outra pessoa, mas a nossa compreensão do que estava sendo dito era extremamente oposta.

O que me chamou a atenção durante o desenvolvimento deste trabalho e que eu quis compartilhar foi que, durante as aulas que eu acompanhei na EMB, eu me deparei com uma diversidade de práticas que vão desde as variadas formas de ensinar até as particulares maneiras de compreender. Depois de perceber isto eu me dei conta que não pude contemplar em meu texto todas as diferentes formas de ensino e de aprendizado, pelo simples fato de eu não saber e de nem passar pela minha cabeça quais são. Por isto, como eu já disse antes, Hermeto Pascoal revelou no documentário: “eu nunca senti falta da visão, porque eu não sei como as pessoas vêem”; este foi o meu sentimento, eu não consegui abarcar em meu trabalho as infindáveis percepções de cada professora, professor e estudante, ao ensinar e ao aprender, pois eu não sei quando e como isso acontece. A recepção e a emissão não,

36 Depoimento do Manoel de Barros no documentário *Janela da Alma* (2001).

necessariamente, estão em explícita sintonia e nem, necessariamente, deixam de se entender por não estarem nessa explícita sintonia. A assimilação do conteúdo e a forma como ela é feita remetem unicamente à pessoa que a faz. O fotógrafo cego disse ao tocar o rosto de uma mulher antes de fotografá-la: “Para vocês eu a toquei, mas para mim, que sou cego, eu a olhei de perto”³⁷.

E dentre toda esta forma única de construir o aprendizado perpassa a imaginação. A imaginação que transvê, segundo Manoel de Barros, é a mesma que propicia aos alunos cegos da EMB a peculiaridade da busca pelo saber. Assim como os professores buscam se fazerem entender em suas disciplinas, os alunos buscam este entendimento, cada qual com o seu jeito. Por isto eu citei acima a ocasião em que o Valdivino me contou que estudava a música contando os compassos, até que chegasse ao ponto de simplesmente sentir a música. E também expliquei que não daria para revelar quando isto acontecia, pois nem eu mesma sabia.

Apenas sabemos que a alternativa escolhida pelo aluno, na tentativa de compreender o conteúdo, foi acertada, porque assistimos ao seu progresso. Quando o professor Fernando pedia para o Valdivino estudar alguma música em casa, apenas confiando na assertividade do aluno ao afirmar que tinha como estudá-la, ele nunca exigiu que fossem coladas fitas adesivas na parte posterior do braço do Baixo, para que as notas mais difíceis de serem encontradas fossem identificadas. Mas certo dia o Valdivino apareceu com conhecimento de causa ao executar a música, mostrando ao professor Fernando ter aprendido o novo conteúdo. Eu nunca ouvi a professora Sandra ensinando a Flavinha que, para se “gravar na cabeça” alguma coisa, ela deveria “falar toda hora”, mas de algum jeito a aluna sabia o que fazia, e demonstrava muito bem ao ser questionada.

O que eu gostaria de argumentar é que o salto no aprendizado dos alunos não se devia somente ao esforço dos professores para ensiná-los, mas também ao fato de que os alunos se comprometiam com o aprendizado, cada qual com a sua maneira, e que este compromisso era construído, dentre outras coisas, pela imaginação.

O que mais me agradava nos livros era o fato de que aquilo que eles nos davam não se achava apenas dentro deles, mas o que nós, crianças, adicionávamos a eles é que fazia a história acontecer. Quando crianças, podíamos realmente ler entre as linhas e acrescentar-lhes toda a nossa imaginação. Nossa imaginação realmente complementa as palavras³⁸.

37 Depoimento do Eugen Bavcar no documentário *Janela da Alma* (2001).

38 Depoimento do Wim Wenders no documentário *Janela da Alma* (2001).

O próprio ato de abstrair é suscitado pela imaginação. O fato de a todo o momento as alunas da professora Sandra e o aluno do professor Fernando tentarem entender por intermédio da audição aquilo que as outras pessoas assimilam através da leitura e da visão, já faz parte de um processo imaginativo de criar, dando sentido e significado ao que lhes é ensinado.

O neurologista Oliver Sacks menciona em seu livro *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu* (1997) um paciente que, devido a uma lesão no hemisfério esquerdo do cérebro, perdeu completamente o poder de abstração, referente a este lado do cérebro. Devido à perda, o paciente era incapaz de fazer associações entre as formas que compunham um mesmo cenário e chegar a uma conclusão sobre o todo. Por exemplo: ele era capaz de olhar um rosto e discernir se o queixo era quadrado ou se os dentes eram grandes, mas era incapaz de olhar para o conjunto e dizer de quem era o rosto, ele precisava de características marcantes para fazê-lo. Não era nem capaz de reconhecer a sua própria fotografia. Ele não tinha a capacidade de criar em sua imaginação ou relembrar imagens que se associassem ao seu lado esquerdo do cérebro. A sua memória e a sua imaginação haviam sofrido um enorme dano. Em uma situação, o Dr. Sacks pediu que o paciente se imaginasse entrando em uma praça já conhecida “pelo lado norte, que a atravessasse na imaginação e na memória” e narrasse a ele as construções pelas quais passava. O paciente narrou todas do lado direito e nenhuma do lado esquerdo. O seu problema neurológico havia afetado toda a sua imaginação e memória do lado esquerdo. O Dr. Sacks concluiu:

E, embora quando solicitado ele pudesse citar descrições visuais originais, com sua memória notável e quase textual, ficou patente que elas eram absolutamente vazias para ele, destituídas de realidade dos sentidos, da imaginação ou da emoção. Portanto, havia também uma agnosia interna (...) avanço em direção à profunda agnosia visual, na qual todas as capacidades de representação e imaginação, todo o senso concreto da realidade estavam sendo destruídos (Sacks, 1997, pp. 30-31).

*

A riqueza de detalhes que eu pude encontrar nas aulas da professora Sandra e do professor Fernando, às vezes me escapava do olhar. O meu trabalho de campo foi uma tentativa de visualizar a concretude do tema que resolvi abordar, entretanto, muitas das percepções que eu tive não foram com o olhar, foram com o toque ou com outras sensações difíceis de descrever. Eu pude sentir de forma

similar ao que Wim Wenders disse em *Janela da Alma* (2001), que vemos “com o cérebro, com o estômago e com a alma, creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente”.

Eu fiquei completamente catatônica quando a Julia pediu para ver se eu era bonita apenas tocando o meu rosto, nunca tinha me deparado com essa situação. Também fiquei admirada quando o Valdivino me disse que assistia a várias vídeos no youtube – “com era possível?”. E acabei chegando à conclusão de que as pessoas utilizam sentidos diferentes para realizar coisas parecidas – e diferentes também. O mesmo acontecia com aulas que eu acompanhei, o resultado era idêntico ao das outras aulas, mas o caminho era construído por uma trajetória particular.

Durante o documentário *Janela da Alma* (2001), o músico Hermeto Pascoal revelou vários de seus entendimentos sobre os sentidos. Disse que a gente ouve com a nuca e enxerga com o meio da testa. Também contou que a sua vista vesga percebia distintamente o mundo, ele podia ver coisas que ninguém se dava conta e visualizava simultaneamente pessoas em lugares completamente diferentes, concluindo que sua vista era rica.

O que me surgiu no desenrolar desta monografia foi que os significados transferidos de uma pessoa a outra são percebidos de forma dissemelhante. Compreender na prática que eu não poderia contemplar todos os processos de aprendizado que me propuz a destrinchar se mostrou muito óbvio, ao ponto de eu me questionar se o que entendera sobre a minha vivência na escola era realmente aquilo que se mostrava, e concluí apenas que as minhas reflexões expressas nesta monografia conformam unicamente a minha percepção sobre o que eu penso ser o posicionamento das pessoas perante o mundo, um mundo que também é construído por uma infinidade de reflexões e percepções.

Não me abstive de questionamentos sobre a real situação da Escola de Música de Brasília, quando se tratava dos professores que não percebiam os alunos cegos, dos professores que não dialogavam com o Núcleo de Educação Inclusiva e com o déficit de recursos materiais, apenas optei, e expliquei isto na introdução, por tratar a Escola no que ela tinha a oferecer e não no que lhe faltava.

Por vezes, nesta monografia, eu me referi aos problemas que acompanhei de perto, mas decidi não tentar desvendar o mistério por detrás deles ou solucioná-los, focando apenas ao que me foi posto. Eu poderia até tentar me debruçar sobre as características, vistas por mim como problemas, intrínsecas à escola e desmembrá-las na procura por uma solução. Eu até tenho muitas opiniões a dar para a resolução dos problemas, mas cheguei à conclusão de que abordar as qualidades que destaquei como positivas neste trabalho me seria mais interessante, no momento.

Optei por não focar o que se caracterizava, aos meus olhos, como problemas, após perceber que alguns destes problemas que eu enxergava na Escola eram justamente os que davam origem aos aspectos mais preciosos das aulas: a imaginação e a criatividade. A falta de uma relação estruturada entre professores e alunos era a fomentadora da diversidade de aulas que eu vivenciei. Não justifico desta forma a persistência dos problemas que ainda existem na Escola, apenas justifico a minha opção por estudar apenas o lado que contém os trabalhos inventivos correspondentes à criatividade dos professores e dos alunos.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Aina Guimarães. *A igualdade da diferença entre os cegos do Centro*. Monografia de Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2005.

BENEDETTI, Kátia Simone e KERR, Dorotea Machado. *A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação*. Marcelina/ eu-você etc., nº 3, p. 80-97, 2009.

BORGES, Antonádia. *Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas – DF*. Revista Espaço Acadêmico, nº 105, p. 20-29, fevereiro de 2010.

BORGES, Jorge Luis. *Elogio da Sombra: Poemas*. In: Perfis: Um Ensaio Autobiográfico. Porto Alegre: Globo, 1971.

_____. *Funes, o Memorioso*. In: Prosa Completa. Barcelona: Ed. Bruguera, vol. 1, p. 477-484, 1979.

CAMBRIA, Vincenzo. Música e alteridade. In ARAÚJO, Samuel, CAMBRIA, Vincenzo e PAZ, Gaspar (Orgs). *Música em Debate: perspectivas interdisciplinares* Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, p. 65-72, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. *Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea*. Série Antropologia, nº 266, p. 1-27, 1999.

_____. *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares*. In: I Encontro Sul-Americano de Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, p. 78-101, 2006.

_____. *La Etnomusicologia en Tiempos de Canibalismo Musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas*. Série Antropologia, nº 335, p. 1-18, 2003.

_____. *Metamorfoses das Tradições Performativas Afro-Brasileiras: de Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento*. Série Antropologia, nº 354, p. 1-21, 2004.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco*. São Paulo: Edusp, 2006.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Educação, v. 33, nº 1, p. 6-25, Porto Alegre, abril de 2010.

_____. "Pare, olhe, escute!" - um prefácio. Artigo traduzido por Ligia Maria Venturini Romão (FFLCH/USP), Marcos Balieiro (PPGF/USP), Luisa Valentini (PPGAS/USP), Eliseu Frank (ICB/USP), Ana Leticia de Fiore (C.Sociais, FFLCH/USP) Rui Harayama (C.Sociais, FFLCH/USP). Mimeo, s/d.

NETTL, Bruno. Antropologia da música/ antropologia musical. In ARAÚJO, Samuel, CAMBRIA, Vincenzo e PAZ, Gaspar (Orgs). *Música em Debate: perspectivas interdisciplinares* Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, p. 25-30, 2008.

SACKS, Oliver. *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Alucinações Musicais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *O homem que confundiu a sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Julia Otero. *O Horizonte Discursivo do Olhar: as falas dos cegos sobre o ver e o não ver*. Monografia de Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2005.

SEEGER, Anthony. Etnomusicologia/antropologia da música – disciplinas distintas? In ARAÚJO, Samuel, CAMBRIA, Vincenzo e PAZ, Gaspar (Orgs). *Música em Debate: perspectivas interdisciplinares* Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, p.19-24, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

FILME:

CARVALHO, Walter e JARDIM, João. *Janela da Alma*. Estúdio: Europa Filmes. Brasil: 2001.