

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DA BAHIA
LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA
DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM
DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

ALBÉRICO SALGUEIRO DE FREITAS NETO

**CEGUEIRA E CEGUEIRAS NA
MULTIRREFERENCIALIDADE: CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS - MÚSICA E APRENDIZAGEM**

Salvador, Bahia, Brasil

2015

ALBÉRICO SALGUEIRO DE FREITAS NETO

**CEGUEIRA E CEGUEIRAS NA
MULTIRREFERENCIALIDADE: CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS, MÚSICA E APRENDIZAGEM.**

Tese apresentada ao Programa de Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado Da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual de Feira De Santana, Federação das Indústrias do Estado da Bahia, Laboratório Nacional de Computação Científica, Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão Do Conhecimento, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em difusão do conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leon Ponczek

Salvador, Bahia, Brasil

2015

F866 Freitas Neto, Albérico Salgueiro de
Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade: construção de conhecimentos - música e aprendizagem. [manuscrito] / Albérico Salgueiro de Freitas Neto. _ Salvador, 2015.
135f. ; 29 cm x 21 cm.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Federação das Indústrias do Estado da Bahia; Laboratório Nacional de Computação Científica.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Leon Ponczek”.

1. Cegueira. 2. Multirreferencialidade. 3. Educação Musical para cegos. 4. Construção de Conhecimento Musical. I. Ponczek, Roberto Leon, orient. II. Universidade Federal da Bahia. III. Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). IV. Título.

CDU: 78:37

Ficha catalográfica elaborada por
Anderson Luis da Paixão Café
CRB/ 5-1368

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DA BAHIA
LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA
DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO
CONHECIMENTO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade: construção de conhecimentos, música e aprendizagem.

AUTOR: Albérico Salgueiro de Freitas Neto

Tese submetida à avaliação da seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Roberto Leon Ponczek

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Prof. Orientador

Núbia Moura Ribeiro

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Avaliadora Interna

Dante Augusto Galeffi

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Avaliador Interno

Alda de Jesus Oliveira

Doutora em Educação Musical pela Universidade do Texas em Austin, EUA.
Avaliadora Externa

Maria da Conceição Costa Perrone

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Avaliadora Externa



LNCC



DMMDC

**DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ATA DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO ALBÉRICO
SALGUEIRO DE FREITAS NETO NO DOUTORADO
MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM
DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro de dois mil e quinze, às 14h, reuniu-se no Auditório I FAGED/UFBA, a Comissão Examinadora composta pelos professores doutores: Roberto Leon Ponczek (Orientador), Núbia Moura Ribeiro, Dante Augusto Galeffi, Alda de Jesus Oliveira e Maria da Conceição Costa Perrone, para julgar o trabalho intitulado **“CEGUEIRA E CEGUEIRAS NA MULTIRREFERENCIALIDADE: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, MÚSICA E APRENDIZAGEM”**, de autoria de **Albérico Salgueiro de Freitas Neto**. Após a arguição e discussão, a Banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando à conclusão que este foi **APROVADO**. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim, Roberto Leon Ponczek.

Salvador, 25 de novembro de 2015.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Leon Ponczek (Orientador) *Roberto Ponczek*

Profa. Dra. Núbia Moura Ribeiro *Núbia Moura Ribeiro*

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi *Dante Augusto Galeffi*

Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira *Alda de Jesus Oliveira*

Profa. Dra. Maria da Conceição Costa Perrone *Maria da Conceição Costa Perrone*

Dedico este trabalho ao Senhor Jagannatha Swami, o Senhor do Universo.
Que Ele seja sempre a Pessoa da minha visão.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de pós-graduação, por incentivar pesquisas de caráter multidisciplinar e multirreferencial, fato de suma importância para um trabalho que prima em dialogar com os diferentes sentidos e as múltiplas perspectivas vindas dos mais variados campos do conhecimento e suas ações no âmbito interinstitucional.

A minha mãe, Maria Lídia Mattos, por me estimular de forma contundente e afirmativa sobre a importância do conhecimento, e de o produzir em espaço público.

Ao professor Roberto Ponczek, por uma ajuda na construção sincera e profunda de ciência, pensada e compreendida pela orientação, pela confiança no trabalho, pela paciência, pela leitura criteriosa e analítica.

Aos professores Terezinha Fróes Burnham, Núbia Moura Ribeiro e Dante Galeffi, pelos diálogos, pelas leituras, pela escuta sensível.

Às professoras Alda Oliveira e Conceição Perrone, pelas leituras, pela participação na minha história de vida e contribuições no desenvolvimento acadêmico.

A Edlamar França, amiga e mediadora de diálogos imprescindíveis para a construção do texto; a Claudia Vaz, pelo auxílio amigo; a Marla Rodrigues, jovem amiga que me ensinou sobre outra possível humanidade; a Rilton Primo, por me ajudar na organização de parte da escrita e a Vanavihari Devi Dasi pelo auxílio de revisão final do texto.

A Laura Lídice, colega (professora de música) e antiga diretora, pela grande competência articulada na prática da educação com crianças deficientes visuais, com os processos institucionais e governamentais envolvidos nessa realidade, pela ajuda, diálogos e colaboração.

Aos meus amigos e compadres, Hita Karini Fortuna, Márcio Cropalato e Paulina Dagnino, e aos afilhados João Lahiri, Andréa Marina e Ayun Rauí, que me ensinam muito e sempre.

Ao amigo Robenilson, por compartilhar comigo seus caminhos de cidadão-cego, empoderamento, reflexão e amizade, pela ajuda de um olhar lúcido sobre a realidade.

EPÍGRAFE

PRÓLOGO

Diálogos, conversas, confabulações,
entre a Cegueira e a Ciência.
Junho/Julho, 2011.

CIÊNCIA

Em diálogo que se inicia e não se acanha:
Com minha licença, quero chamar-te.
Sinto um sincero desejo em cantar-te.
Pois, em mim, a cegueira arranha.

CEGUEIRA

Fala-me de amor.
A neurose faz confundir.
E a soberba, se iludir..
Falar, chorar, pôr.

CIÊNCIA

Não se pode falar de um sangrar,
sem sangrar junto, dividir o pesar.
Na ciência de uma cegueira, adjetivar.

CEGUEIRA

Verbos, ações, confusões.
Risos, memórias, tristezas.
Impulsos, pulsos e repulsa...
Profusões, retórica, ingratidão.
O amor perverso, não!

CIÊNCIA

No abstrato do indizível,
absorvo-me na dúvida.
Quando cessa, surge nova.
Dúvida que te quero dúvida.

CEGUEIRA

Nos versos e reversos de minha visão,
só um cego pode ter compreensão tamanha
que existe entre nós tanta admiração.
E o prólogo se inicia sem artimanha.

CIÊNCIA

Peço tua licença para escrever,
Falar da cegueira que nos circunda,
singular ou plural, no acolher.
A ciência que se acredita profunda.

CEGUEIRA

Sem demagogia ou muita falação,
em tuas palavras acredito, senão
falo com o amigo que sei que és.
Mas, não queiras pisar nos calos de meus pés.
Trabalhemos juntos para unificação.
Assim, poderei chamar-te de irmão.

CIÊNCIA

Sabes que trabalho para ti.
E, juntos, fazemos música: dó-ré-mi.
Aprendemos juntos e calculamos o π (pi)

CEGUEIRA

No diálogo de tuas certezas,
admira-te no espelho no qual eu não me vejo.
Aprendo contigo meus limites de avareza.
E ao meu inimigo aprendi a dar o beijo.

CIÊNCIA

Mas de inimigo não posso chamar-te.
Pois, às vezes, somos um só.
A ciência, cega no diálogo da sorte.
A cegueira, ciente de voltar ao pó!

CEGUEIRA

A cegueira é cegueiras, sabes, então.
Junto com a ciência, se sabe na intenção.
Na balança de Themis, escreva a tese.
Pois, a cegueira julgará o que melhor pese.
Se a visão, que tem a ciência de antolho,
dos cegos, cegados, ceguetas ou caolhos.

CIÊNCIA

Se me faço às vezes de cego,
De cego eu fico e não me nego,
Pois, cientes do fim, caixão e prego,
ficam meus filhos que não renego...

CEGUEIRA

... E, juntos, caminhamos no coração.
E não ousamos calar no diálogo.
Em concepção de uma dissertação,
o prólogo se finaliza análogo.

CIÊNCIA

A ciência acredita em seu corte.
Na intenção de combater purulência.
Pois andar às cegas precisa norte.
A romper a mentira e a violência,
a cegueira se mostra sacerdote.
Ciente da visão e do aporte.

CEGUEIRA

Confundo-me em seu fazer ciência.
Pois da cegueira é ação e diligência.
Abraço-te, amigo, até na decadência.
Pois os pares têm entre si paciência.

CIÊNCIA

E juntos mais fortes chegamos logo.
A ciência só caminha de magote.
A cegueira, com os pares da sorte.
Na escrita do texto deste prólogo.

RESUMO

O caráter subjetivo desta pesquisa emprega etnopesquisa multirreferencial crítica, em uma compreensão dos campos de sentido que emergem e submergem no mundo relacionado à cegueira. Os sujeitos cegos estão presentes em dois campos de interação com o pesquisador: i) em trabalhos da literatura universal, religião, mitos, ciências e imagens (sejam pintadas, desenhadas, fotografadas ou filmadas). Particularmente em referências de músicos cegos e canções que abordam esta questão; ii) em pessoas presentes na vida do pesquisador em situações cotidianas na rua, ou como professor de música em uma instituição, no último caso, como servidor municipal e professor de música na cidade de Salvador, Bahia, lotado de janeiro de 2007 a março de 2014 no Instituto de Cegos da Bahia. Um mapa conceitual foi delineado sobre como o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento. Isto se realizou no intuito de desenvolver uma leitura multirreferencial da cegueira, com contribuição oriunda das experiências pedagógicas e leituras sobre cegueira e autores cegos, bem como enquanto profissional e na vida pessoal com intelectuais cegos. Revisaram-se os lugares social e institucional da cegueira na história da assistência. Estudou-se também a história da relação entre cegueira e música, resultando em uma análise conceitual de imagens contendo esta relação. O trabalho também constrói leituras e análises da cegueira em uma política de sentido, revelando seu aspecto multirreferencial como complexo, diverso, polifônico e heterogêneo. Começando em uma visão compreensiva da cegueira, o pesquisador foca em sua prática de sala de aula como espaço multirreferencial de aprendizagem. É construída uma base teórica de educação musical como parte essencial da prática, e suas reflexões foram sistematicamente documentadas em diário de campo. Para compor os procedimentos do estudo de caso e sua relação com a música, descrições e análises da evolução musical de três estudantes foram tomadas como unidades de pesquisa. O trabalho finaliza com uma proposta de uma modelagem compreensiva da relação entre o mundo individual e social da cegueira. Especificamente, esta modelagem se relaciona com o mapa conceitual e política social de educação musical. Esta tese intenciona um processo de destigmatização dos atributos associados ao cego, uma elucidação da alienação sobre a cegueira, destituição de sua identidade deteriorada. Precisa-se de uma refacção da ideia de cegueira em uma nova base conceitual. O argumento aqui é que a canção na força de atividades musicais pedagogicamente intencionadas é parte essencial desta estrutura.

Palavras-chave: Cegueira. Multirreferencialidade. Educação Musical para cegos. Construção de Conhecimento Musical.

ABSTRACT

The subjective nature of this research employs multi-referential critical etnoresearch, in an understanding of the fields of meaning that emerge and submerge in the world related to blindness. The blind subjects are presented in two fields of interaction with the researcher: i) in works of world literature, religion, myths, science and images (whether painted, drawn, photographed or filmed); particularly in references from blind musicians and songs that address this issue; ii) in persons present in the life of the researcher in everyday situations on the street, or as a music teacher in an institution, in the latter case, as a municipal employee and music teacher in the city of Salvador, Bahia, assigned from January 2007 to March 2014 in the Instituto de Cegos da Bahia. He designed a conceptual map of how the concept of blindness pervades the dissemination of knowledge. This was done in order to perform a multi-referential reading of blindness, with contributions arising from the pedagogical experience of reading about blindness and blind authors, as well as the professional and personal life of blind intellectuals. He reviewed the social and institutional places of blindness in the history of care. He also studied the history of the relationship between blindness and music, resulting in a conceptual analysis of images portraying this relationship. The work builds up reading and analysis of blindness in its political sense, revealing its multi-referential aspect as complex, diverse, polyphonic and heterogeneous. Starting from a comprehensive view of blindness, the researcher focused on his actual classroom practice as multi-referential learning space. He builds a theoretical basis of music education as an essential part of the practice, and its reflections were systematically documented in a field diary. To compose the procedures of the case study and its relationship with music, descriptions and analyzes of the musical evaluation of three students were taken as research units. The work ended with a proposal for a comprehensive model of the relationship between the individual and social world of blindness. Specifically, this model relates to the conceptual map and social policy of music education. This thesis intends a process of destigmatizing attributes associated with the blind, an elucidation of alienation about blindness, dismissal of its damaged identity. We need a reworking of the idea of blindness in a new conceptual groundwork. The argument here is that the song in the strength of pedagogically – aimed musical activities is an essential part of this framework.

Keywords: Blindness. Multireferentiality. Music Education for Blind People. Construction of musical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Quadro 1 - | Algumas fontes para a construção identitária da cegueira..... | 27 |
| Quadro 2 - | Principais autores que nortearam o trabalho..... | 30 |
| Quadro 3 - | Autores de Educação Musical e a contribuição para os critérios de análise..... | 32 |
| Figura 1 - | Mapa conceitual da cegueira na difusão do conhecimento | 39 |
| Figura 2 - | Foto da capa do CD de Cego Oliveira, Rabeca e Cantoria..... | 61 |
| Figura 3 - | O Cego Oliveira, filho de Cego Oliveira, com a rabeca..... | 61 |
| Figura 4 - | O cego Aderaldo, com a rabeca, acompanhado de dois músicos..... | 62 |
| Figura 5 - | Brughel, o velho: O cego guiando o cego, 1568..... | 65 |
| Figura 6 - | “O Pobre Rabequista”, ou “O Cego Rabequista”, é uma pintura de 1855 (<i>Óleo sobre tela 170 X 122 cm</i>), por José Rodrigues..... | 66 |
| Figura 7 - | O velho da sanfona, fotografia realizada por Pintos, 1924..... | 67 |
| Figura 8 - | Esquema propositivo para transição do regime noturno para o regime diurno da cegueira..... | 72 |
| Figura 9 - | Modelagem compreensiva da relação de significação entre o mundo natural e o mundo construído..... | 118 |
| Quadro 4 - | Organização das categorias compreensivas do trabalho..... | 118 |
| Figura 10 - | Modelagem compreensiva da circularidade do conhecimento <i>cegueira</i> na relação com a música. | 121 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA | 13 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 16 |
| 1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA | 16 |
| 1.4 ESTRUTURA DO DOCUMENTO | 17 |
| 2 METODOLOGIA..... | 20 |
| 2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS E TEORICO-METODOLÓGICAS | 20 |
| 2.2 ETAPAS DA PESQUISA | 26 |
| 3 A CEGUEIRA E AS CEGUEIRAS: SENTIDOS, IDENTIDADES, REPRESENTAÇÕES E SÍMBOLOS | 37 |
| 3.1 UM CONCEITO EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE | 37 |
| 3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 41 |
| 3.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 51 |
| 4 MENDIGOS OU NOTÓRIOS – OXIMOROS DA CEGUEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS SEMÂNTICAS SOCIAIS ENTRE CEGUEIRA E MÚSICA..... | 55 |
| 4.1 MENDIGOS OU ARTISTAS: ESTIGMA DOS VULNERÁVEIS | 55 |
| 4.2 CANTADORES DE FEIRAS, GAITEIROS, RABEQUISTAS E PARELHOS | 60 |
| 5 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL | 73 |
| 6 MÚSICA EM AÇÃO - PROCESSOS COGNITIVOS DE PESSOAS CEGAS NA APRENDIZAGEM MUSICAL..... | 80 |
| 6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA..... | 80 |
| 6.2 ESPANTO: UMA PRIMEIRA REFLEXÃO SOBRE O CAMPO..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| 6.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE..... | 92 |
| 6.3.1 Primeira unidade de análise: T | 93 |
| 6.3.2 Segunda unidade de análise: L | 99 |
| 6.3.3 Terceira unidade de análise: W | 101 |
| 6.4 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO E SÍNTESE DAS AÇÕES. | 102 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS | 129 |

1 INTRODUÇÃO

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, ai, canta de dor

Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, ai, cantá de mió

Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus.

Luiz Gonzaga- Assum Preto

1.1 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

A cegueira é uma realidade humana que se apresenta em aspectos de singularidades e pluralidades de pessoas, conseqüentemente também está representada nos mais diversos campos de adjetivação. O presente estudo é um esforço de reflexão sobre o universo que envolve a cegueira, especificamente uma análise sobre os seus processos de educação musical e suas implicações para a compreensão da epistemologia da cegueira. Uma base de entendimento sobre o conceito cegueira e como os seus sentidos são influenciados por questões ontológicas, históricas e político-sociais é construída a partir de suas apresentações e representações. O convívio com pessoas com os mais diversos tipos de deficiência visual ao longo de mais de dezesseis anos, bem como o trabalho e prática educativa musical de janeiro de 2007 a março de 2014 no Instituto de Cegos da Bahia são importantes alicerces da pesquisa desta tese.

O interesse por compreender os modos de aprendizagem de crianças deficientes visuais teve início há muitos anos, especificamente na graduação (finalizada em 2001), quando pude conviver com um estudante cego que produzia sentidos de leituras escritas a partir da musicografia Braille. Com este convívio, já que era ledor das partituras, ajudava-o a transcrever o material, tanto para a impressão a tinta quanto para o Braille. Então, por envolvimento pessoal e pela força das circunstâncias, realizei como trabalho de conclusão de

curso um estudo sobre educação musical para pessoas cegas, quando fiz estágio supervisionado no Centro de Apoio Pedagógico do Governo do Estado da Bahia.

Do Braille às tecnologias digitais de informação e comunicação: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento foi o título da dissertação de mestrado, finalizada em 2006, no Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Este estudo teve como foco principal a cegueira em seus aspectos ontológicos, históricos e sociais, especificamente a relação entre a cegueira e a produção de sentidos por meio de diversas tecnologias de leitura e escrita. Pude verificar o fenômeno da desbrailização, que é o fato de pessoas cegas estarem utilizando os meios digitais de leitura e escrita (leitura auditiva), como principal opção de acesso e produção de informação documentada, em detrimento da escrita e leitura Braille (leitura tátil). Ainda neste estudo, pude iniciar uma análise das representações da cegueira, que acabou se ampliando a partir das observações no meu espaço de trabalho como professor da rede municipal de ensino cedido para o Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia. A pesquisa por parte de um pesquisador implicado em estudar a cegueira em sua situação cotidiana é uma expressão de compromisso com a ética profissional da educação musical. Assim, o cotidiano transformou-se no espaço de pesquisa e gerou questões como: Que conhecimentos são produzidos no convívio educativo com as crianças que trabalho? Que compreensões são construídas a partir das práticas flagrantes de sala de aula (BELTRÃO, 2006)? Questões que implicaram em investigações sobre aprendizagem nesse espaço educativo, também relativas à ética da produção de conhecimento, ao compromisso profissional e social com pessoas cegas e à análises das ações da política educativa musical institucional.

O germen da proposta desta pesquisa foi uma *implicação crítica* da construção de uma pesquisa ampliada sobre as bases de significação da categoria *cegueira*, analisada em associação com os aspectos histórico-sociais e focada em uma forma de pensar e construir conhecimento: seu caráter individual, particular e pessoal. A *cegueira*, em sua concretude cotidiana de manifestação e relação, assoma as inquietações que provocaram a minha vinda até o Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, intencionando a proposta de tese que agora apresento.

O universo da cegueira é a realidade de trabalho do pesquisador e, portanto, de estudos a partir do qual tenho verificado as subjetividades próprias de cidadãos-cegos com respeito às causas de suas cegueiras e de como esses aspectos interferem no acesso à informação. Cada tipo de deficiência, além dos processos de auto aceitação e de compreensão sobre sua condição ontológica, implica em uma produção de sentido, em um tipo de leitura de mundo e,

consequentemente, na produção de conhecimento. Mas, os liames de sentidos construídos nas identidades, que alienam a condição de deficiência com sua condição biológica ou patológica, não podem ser os fundamentos de uma construção social, não obstante gerar outras e novas leituras de mundo.

Ao presenciar pessoas cegas com notório desempenho social e com condições não constrangedoras no que diz respeito às tarefas de independência e autonomia, torna-se emergente uma pesquisa que prime desenvolver perspectivas dos processos de construção de seu conhecimento. Entendido este como o conjunto de todas as suas potencialidades, principalmente por compreender que a cegueira, em seu aspecto biológico limitativo, não se mostra de forma “pura”; ou seja, revela-se em seus múltiplos aspectos sociais, a exemplo da ausência de condições sensoriais urbanas e arquitetônicas e da incompetência de familiares e profissionais para lidar com suas necessidades particulares. As pessoas cegas apresentam muitas vezes aspectos de deficiência múltipla (cegueira associada à outra deficiência ou síndrome) e são acometidos de déficits cognitivos, inviabilidades de adaptação social e prejuízo na sua segurança. Portanto, se faz importante permitir-lhes inúmeras situações e vivências planejadas para o seu desenvolvimento adequado, e iniciar seu processo de aprendizagem o mais precocemente possível, uma vez que este é o período acessível a informações particularmente relevantes para seu desenvolvimento cognitivo global.

Pessoas com cegueira aprendem em condições peculiares e específicas, dentro de um tempo próprio, têm sua própria forma de acessar informação. Por isso, é importante para elas sentirem-se seguras, apoiadas e levadas a experimentar o significado das coisas pela autoconfiança posta por aqueles que as cercam.

Propõe-se uma pesquisa associada a uma prática educativa na construção de alteridade e autonomia, no intuito de desenvolver e otimizar a capacidade dessas pessoas. Estas ações são planejamentos educativos-musicais por meio de um programa de aprendizagem planejado e estruturado com atenção às circunstâncias cognitivas, de forma adaptativa e pertinente aos ambientes sociais, sem legitimar a cultura do olhar carregado de estigmas sobre a cegueira.

No cotidiano educativo se manifestam as mais diferentes realidades, portanto, pensar a produção de conhecimento de cidadãos-cegos é uma forma de desenvolver pesquisas na área de epistemologia e ontologia da cegueira. Na prática, são formas subjetivas de leituras, mas propostas como uma interpretação objetivada pelos flagrantes de momentos de produção musical ou experimentação sonora. Por isto, o presente estudo se mostra como um diálogo reflexivo entre o pesquisador e sujeitos cegos, com uma profundidade em apartar os sentidos noturnos ou alienados da cegueira diante de uma realidade preconceituosa e depreciativa.

1.2 OBJETIVOS

Esta tese tem como objetivo geral **desenvolver uma modelagem compreensiva dos processos de aprendizagem musical de pessoas cegas por meio de uma análise multirreferencial da cegueira**. Para isto, são definidos três objetivos específicos com igual status hierárquico no desenvolvimento da pesquisa, principalmente por entender que o trabalho é composto a partir de pessoas e de obras, sejam literárias, de áudio ou visuais, que são referências polifônicas plenivalentes - multiplicidade de vozes, consciências e representações independentes que se equivalem como totalidades (BAKHTIN, 2010) -, com possibilidade de ampliação por meio de novas referências e pessoas presentes no cotidiano do pesquisador, constituindo um banco de informações a respeito da cegueira e de análises de suas significações em diversos campos do conhecimento.

Os referidos três objetivos específicos da pesquisa, definidores das bases de investigação da tese, norteadores da caminhada, são: i) analisar a construção de conhecimento da cegueira com base nos campos de sentido que se manifestam nas apresentações e representações dela; ii) compreender como o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento a partir da relação histórica-social com a música; iii) descrever flagrantes vivenciados nas ações pedagógicas musicais em um espaço (in)formativo e analisar suas implicações para a construção de conhecimentos de pessoas cegas.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Antes da definição da metodologia ou das metodologias (bases teóricas e práticas), cumpre definir algumas perguntas norteadoras da investigação que, problematizadas, orientarão ações que possibilitem sua resolução, quais sejam:

1. Quais os campos de significação da cegueira que se apresentam (enquanto sentido substantivo) e se representam (enquanto sentido adjetivo), em suas mais diversas perspectivas (ontológica, simbólica, histórica, social, cultural e epistemológica)?
2. Qual a articulação entre o conhecimento da cegueira e os processos cognitivos de cidadãos-cegos na construção de conhecimento musical?

Os sujeitos da pesquisa pertencem a dois campos de interação com o sujeito pesquisador. O **primeiro**, constituído a partir de relatos de pessoas cegas e de histórias sobre elas, especialmente sobre músicos cegos, bem como das mais variadas formas de representação: músicas, danças, performances, espaços de representações, espaços multirreferenciais de aprendizagem, obras da literatura universal e imagens, sejam pintadas,

desenhadas, fotografadas ou filmadas que retratam a cegueira; o **segundo**, constituído a partir da vivência do pesquisador como servidor municipal - professor de música – à disposição do Instituto de Cegos da Bahia (durante o período de janeiro de 2007 a março de 2014), onde trabalhou com crianças e adolescentes, em sua maioria cegos, embora alguns possuam baixa visão.

1.4 ESTRUTURA DO DOCUMENTO

No capítulo dois, explicam-se as bases epistemológicas e teórico-metodológicas estudadas e utilizadas como fundamento do presente texto, e também se descrevem as principais etapas da pesquisa e os autores discutidos ao longo do texto. Como parte dos registros da pesquisa documental em bibliotecas físicas e virtuais, das incursões, das articulações de análise e das inquietações sobre os campos de sentidos que a cegueira assume, construiu-se, ao longo dos anos, uma compilação de leituras a respeito de história de personalidades cegas na filosofia das religiões, no cinema, na literatura, na música, músicos cegos e imagens dos mais diversos tipos de produção que retratavam ou representavam a cegueira. Esse percurso de estudos tem acontecido por muitos anos e gerou parte da construção teórica da dissertação de mestrado, concluída em 2006, ora bastante ampliada e renovada.

No capítulo três, fazem-se as primeiras incursões textuais sobre o entendimento de *cegueira* proposto para a tese. E com isso se estabelecem os fundamentos da teoria proposta a respeito da identidade e da representação social da relação entre deficiência e incapacidade, por meio de uma leitura analítica, como proposta para a saída da alienação sobre a cegueira. Utiliza-se como entendimento analítico um mapa conceitual no auxílio de uma organização mental para facilitar a leitura e exposição da teoria. Este capítulo intenciona responder ao objetivo de compreender os campos de sentido que emergem e se constroem nas apresentações e representações das pessoas cegas.

O quarto capítulo expõe a pesquisa tendo no relacionamento entre a cegueira e a música o cerne de seu questionamento. Utiliza-se a base de uma análise histórica como fundamento para se entender as diversas semânticas sociais da cegueira. O capítulo versa sobre imagens de pessoas cegas e sobre como a representação histórica de músicos de rua, ou itinerantes, implica e institui sentidos noturnos à cegueira (DURAND, 2002). A história da mendicância está diretamente associada à história da cegueira, e, a partir dos estudos de

Geremeck (1995), nos é possível refletir sobre os processos de desalienação dos atributos morais associados à incapacidade.

O capítulo quinto é o estudo das teorias de educação musical, discussão das motivações, planejamentos, organizações metodológicas e avaliações educativo-musicais de um professor de música. Discutem-se os principais autores de educação musical e de que forma eles contribuíram para a construção de conhecimento do professor/pesquisador. O capítulo é o fundamento para os critérios de análise tomados como relevantes na descrição da pesquisa de campo do capítulo sexto. Como parte da construção teórica sobre a música, tendo na canção o objeto de ponto-central, operou-se um texto que explica o posicionamento estético, ético e ideológico do pesquisador no que se refere a sua visada multirreferencial da canção. E esta explicação é orientada por características da história das culturas, mas, sobretudo, tendo seu campo de sentido a história das religiões relacionadas à canção.

O capítulo sexto é a experiência etnográfica - a pesquisa de campo, com o objetivo de teorizar sobre a prática profissional do pesquisador e analisar as construções de conhecimento de pessoas cegas em um espaço (in)formativo. Na contextualização do campo de pesquisa apresenta-se uma breve história do Instituto de Cegos da Bahia dentro do cenário histórico nacional, analisam-se suas ações de educação musical, especificamente as políticas institucionais associadas às governamentais, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, para que sejam realizadas ações de educação musical. Teoriza-se sobre a prática artística a partir de vivências institucionais. A partir de material flagrante, ou situações de produção de conhecimento musical, registra-se em diário de campo (escrita em caderno, áudio ou vídeo) o processo de aprendizagem e as reflexões vivenciadas pelo professor/pesquisador com as crianças ou adolescentes. Constrói-se uma exposição de situações e contextos educativos, e o material produzido é analisado, gerando uma narrativa etnográfica que mescla descrições, explicações e análises. A título de organização metodológica, dentro de um recorte epistemológico na tese, utiliza-se, como método, o estudo de caso (YIN, 2015) com descrição de múltiplas unidades de análise, com descrição de situações a partir dos registros do diário de campo ampliados (registros acompanhados de reflexões da experiência vivida). E resulta como produto uma narrativa etnográfica que mescla teorias da pedagogia musical no contexto do campo de pesquisa com considerações sobre a relação entre cegueira e música.

O capítulo sétimo reúne as considerações finais deste estudo que sinaliza a necessidade de revisão do modelo de gestão institucional das ações musicais pedagógicas voltadas para as crianças com múltipla deficiência (associação da cegueira a síndromes e/ou outras limitações sensoriais ou cognitivas). Revelam-se neste capítulo alguns aspectos de

demandas éticas, tanto por parte do grupo de professores e profissionais que atuam na instituição, quanto da própria instituição em si. No que se refere às questões apresentadas tocantes à relação entre a cegueira e a música, propõem-se e sugerem-se ações de trabalho que podem auxiliar na democratização do ensino de música. Aponta-se principalmente a necessidade de uma política de educação especial musical associada a uma proposta educativa ampliada em resposta às necessidades elementares educativas de crianças e adolescentes com múltipla deficiência. Com base no marco teórico constrói-se uma análise dos campos de sentido (DURAND, 2002) e política de sentido (BHAKTIN, 2010) da cegueira como atributos da desalienação sobre este tema. Construiu-se uma modelagem compreensiva da relação entre cegueira e música, e da forma como o mundo individual se relaciona com o mundo social tendo na força da canção em atividades musicais pedagogicamente intencionadas uma proposta de caminho para sentidos diurnos e transformações sociais destas pessoas.

Espera-se que a pesquisa ajude a ampliar os diálogos interinstitucionais, especificamente entre universidades, instituições de ensino formais e não formais, e espaços culturais e de interações com cidadãos-cegos em situações cotidianas, de modo a minorar os impactos dos estigmas historicamente instituídos e preconceitos sedimentados em anos de opressões simbólicas (MARTINS, 2013).

2 METODOLOGIA

Pior será ser cego ou invisível?
 Não sabe o cego quando alguém o espia
 e o outro é gato pardo em pleno dia:
 ignoto, nem é lindo, nem horrível.

Ao cego, a luz é negra; o escuro, nível.
 Ao ser fantasmagórico, a agonia
 é ver que pode entrar na cova fria
 e dela sair sem um olho crive-o.

Por isso os invisíveis vagam como
 sonâmbulos, capazes de atos tais
 de cuja culpa exima-se o mordomo?

Esperam que, num flagra, alguém ser mais
 estranho que eles mesmo, seja um gnomo
 ou seja um cego, os veja como iguais.

Glauco Mattoso - *Acareado*

2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS E TEORICO-METODOLÓGICAS

Na organização desta pesquisa na perspectiva da **multirreferencialidade** (ARDOINO, 1998, 2000, 2003; BARBOSA, 1998; FRÓES BURNHAM, 1998; BORBA, 2001; MACEDO, 2004), na qual se propõe o pensamento e a reflexão sobre a diversidade da *cegueira*, promovem-se possibilidades de análise para a compreensão dos diversos campos de significação do universo que envolve o conhecimento do cidadão-cego com os múltiplos canais de acesso ao conhecimento e espaços de aprendizagem. Por meio de um *clipping* sobre cegueira é feita uma leitura relativamente complexa e profunda dela como categoria de estudo. O processo de difusão do conhecimento, de que forma os conhecimentos sobre cegueira e os seus sentidos, especificamente na relação com a música, foram construídos sociais e culturalmente.

A difusão do conhecimento da cegueira foi pesquisada a partir de histórias de pessoas cegas em diferentes realidades sociais e culturais, de forma a compreender como ela se apresenta e é representada, ou seja, quais os sentidos que ela assume. Ao compreender campos vastos de sentidos entendidos como complexos, e compreendidos em sua impossibilidade de serem reduzidos em sua significação, buscou-se, então, uma assunção multirreferencial da cegueira em seu caráter de pesquisa.

Para uma filosofia multirreferencial, portanto, o Ser complexo jamais pode significar Ser complicado, aquele que se decompõe para iluminar-se. Reconhecer-se numa dura linguagem cibernética-experimental é coisificar-se e matar por compulsão calculista a existência imaginativa, que implica também em mistério, para manter-se

oxigenada. Ser complexo é considerar o projeto sempre de uma perspectiva inconclusa, e a obra como produto de um imaginário sempre em devir. (MACEDO, 2004, p. 95)

A pesquisa é uma expressão de como um conhecimento pode se apresentar em campos amplos de sentidos, a exemplo da cegueira substantiva, ou seja, da sua imagem expressa numa personalidade, também representada em diferentes formas de documentação, bem como na assunção de sentidos institucionalmente motivados.

Na promoção de um diálogo na ordem do inter e multi-institucional – universidades e espaços de (in)formação e aprendizagem de sujeitos cegos – sendo o Instituto de Cegos da Bahia um desses espaços, assume-se um compromisso com o fazer educativo, com a observação participante (MOSCOVICI, 2003) e escuta sensível (BARBIER, 1998), numa compreensão do espaço de trabalho como um espaço de pesquisa. Na articulação entre os diferentes espaços institucionais, o pesquisador se apropria de uma pesquisa-intenção subjetiva fazendo desses espaços canais de difusão do conhecimento, e na ação de pesquisa uma visada de entendimento da cegueira multirreferencialmente motivada. Esta pesquisa é, a título de recorte epistemológico, um estudo da construção do conhecimento sobre *cegueira* na relação entre cegueira e música.

As abordagens de pesquisa, desde o início dos anos 1970 (BOGDAN, BIKLEN, 1994), vêm estabelecendo relações entre o “explicar” e o “compreender”, a problematização originada em torno de questões que envolvem a relação “sujeito-objeto”, o distanciamento ou implicação entre o sujeito e o objeto, a subjetividade do pesquisador e a neutralidade científica. Todas estas questões são pertinentes para a compreensão do tipo de pesquisa realizada e fundamentais para a reflexão, desde a posição de pesquisador e mediador em uma experiência educativa.

A pesquisa de natureza qualitativa tem redimensionado e acentuado a importância do ambiente como fonte de informações e o pesquisador implicado nesse contexto (ANDRÉ, LÜDKE, 1986). Os espaços cotidianos se mostram como o *locus* de investigação curiosa do pesquisador. Este entende que a prática deve ser motivada por uma observação e escuta implicada com um conceito de cidadania e identidade que não se reduza a preconceitos nem tampouco a um conjunto pré-estabelecido de ideais identitários.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

A escolha do método se deu de uma maneira que intencionou criar uma indissociabilidade entre sujeito pesquisador e sujeitos de pesquisa (CASTORIADIS, 1982). A seleção/escolha dos sujeitos da pesquisa também ressaltou um posicionamento crítico e político do pesquisador. Os sujeitos, suas significações, os espaços e processos de suas atividades foram concebidos como conteúdos a serem observados no estudo e contextualizados numa perspectiva sempre inacabada de suas produções. O sentido produzido por eles, pelo menos até onde foi possível compreender no relacionamento com o pesquisador, que são objeto de estudo na pesquisa, é fundamentado por uma política de sentidos (CASTORIADIS, 1982; BELTRÃO, 2006; BAKHTIN, 2010) contextualizada por aspectos ontológicos, institucionais, históricos e sociais numa realidade com rachaduras, mal-estar, diferentes lógicas que concretizam identidades relacionadas à deficiência e à incapacidade (GOFFMANN, 1988).

A prática de ensinar está diretamente relacionada à leitura de mundo e aos conceitos de conhecimento, aprendizagem e sociedade que o professor propõe em sua ação pedagógica. Sendo o dia-a-dia o percurso da investigação que se materializa no trabalho presente, buscou-se manter a investigação sustentada por interrogações acerca da educação musical em sua ação cotidiana como alternativa/modalidade educativa, a partir daquele que a produz, daquilo que lhe é conhecido, relacionando-os com questões pertinentes aos espaços de (in)formação e aprendizagem do estudante produtor de conhecimento.

Nas práticas científicas e acadêmicas – contínuas entradas na vida para filosofia multirreferencial – a complexidade alicia a inquietação teórica, semeia a angústia do método, a prudência e o cuidado científicos, e mantém aceso o anseio do rigor fecundo construído na tolerância articulativa com as epistemologias e o mundo da *phronesis*, numa dialogicidade autêntica esperançosa de que a verdade possa, em algum momento, abrir o seu caminho. (MACEDO, 2004, p. 95)

A ação de pesquisa, em função dos princípios éticos que foram construídos ao longo dos anos, conduziu a uma estrutura teórica fundante a partir de uma etnopesquisa-ação, ou seja, a sala de aula como o espaço de (in)formação dos cidadãos-cegos e de pesquisa em formação. Desta maneira o cotidiano foi analisado e, a partir da perspectiva de pesquisa que se construiu, foi sedimentado a uma etnopesquisa-formação: a prática de um professor/pesquisador. Apesar do planejamento educativo ou de uma busca *a priori* em sua ação, é no flagrante das situações cotidianas que o pesquisador clama pelos sentidos de seu objeto de pesquisa no ato dos sujeitos em pesquisa (BELTRÃO, 2006), e a perspectiva crítica em seu contexto validará as leituras do pesquisador, por isso a etnopesquisa é importante como caráter de sua visada multirreferencial associada à sua ação em (in)formação.

Na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração *a priori*, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. Por estas características, acreditamos que a abordagem multirreferencial poderá trazer grande contribuição à construção destas novas relações com os saberes, demandadas pela crítica aos atuais currículos escolares. (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2001, p. 52)

A composição da etnopesquisa-ação e da etnopesquisa-formação, no entendimento de que a ação de pesquisa é uma ação de (in)formação, é acordada com os princípios de uma etnopesquisa multirreferencial, tendo os sujeitos da pesquisa e o sujeito pesquisador relacionamentos a partir de elementos multirreferenciais de aprendizagem: sala de aula, rua, estabelecimentos comerciais, relações pessoais, relações institucionais, espaços culturais, programa de pós-graduação, instituições religiosas, Internet, entre outros... Os sujeitos da pesquisa em suas complexidades assumem um tipo de relacionamento com o sujeito pesquisador, pois o entendimento dos espaços multirreferenciais de aprendizagem que mediam o relacionamento entre eles é complexo.

Este complexo é também enredado com estilos, emoções, sensações, sentimentos, de modo que múltiplos sistemas de referência lastreiam e são integrados na formação socioafetivo-cognitiva dos membros da comunidade- indivíduos ou coletivos sociais – que, a um mesmo tempo, vão-se (in)formando e aprendendo, sendo (in)formados e ensinando, conforme esclarece Paulo Freire (1996). Assim os ambientes referidos vão-se estruturando em **espaços multirreferenciais de aprendizagem** (FRÓES BURNHAM et al., 1997) concretos ou virtuais, onde conhecimentos são “decifrados”, “decodificados”, traduzidos, produzidos, partilhados, compreendidos, internalizados para a construção de subjetividades e culturas. (FRÓES BURNHAM, 2012b, p.117)

A atitude multirreferencial, diante dos sujeitos e dos espaços de ação, só pode ser entendida quando de sua interação com eles. O conhecimento instituído adquire um sentido pleno de humanidade, pleno das individualidades próprias dos diferentes sujeitos. Adquire um aspecto político no devir dos sentidos produzidos no campo da instituição de conhecimento. A dimensão multirreferencial de uma etnografia crítica considera as divergências, incoerências, dicotomias, rachaduras, sangramentos, vazamentos institucionais como parte do processo de aprendizagem, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa.

Reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é, além disso, admitir sua natureza simultaneamente homogênea e heterogênea, sua opacidade, sua multidimensionalidade, exigindo, para uma compreensão mais sutil, uma “mulirreferencialidade”. (ARDOINO, 2003, pp. 74-75)

Ardoino (1998, 2000) e Fagundes e Fróes Burnham (2001) nos auxiliam no entendimento da instituição de conhecimento e de que maneira o conceito de multirreferencialidade está relacionado às diferentes dimensões: histórica, social, política, pessoal. Portanto, a assunção de uma visada multirreferencial é também uma assunção implicada com a pesquisa que o pesquisador arroga.

Na perspectiva multirreferencial, portanto, aborda-se o objeto de maneira dialética, aceitando e até reivindicando uma certa lógica do antagonismo. Mas isto não deve ser entendido como um “vale tudo” teórico-metodológico. Esta perspectiva atrela-se, antes de mais nada, ao balizamento preliminar das implicações que ligam o pesquisador, individual ou coletivo, a seu campo e a seu objeto. (FAGUNDES, FRÓES BURNHAM, 2001, p. 51)

A etnografia crítica, como uma ação de pesquisa fundamentada por uma visada multirreferencial, tanto dos sujeitos da pesquisa quanto da instituição de aprendizagem, é uma articulação de pensamento de uma epistemologia multirreferencial. A assunção de uma visada multirreferencial da pesquisa é uma implicação que o pesquisador assume com a diversidade, heterogeneidade, complexidade e opacidade de seu objeto de pesquisa. É uma assunção de princípios norteadores de uma ação em pesquisa, tendo o cotidiano e a instituição um papel importante no fechamento do corte epistemológico, sempre tão difícil, porém necessário para o escopo de uma tese.

Portanto, a epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das *práxis*, às influências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados da deificação da norma científica lapidante. (MACEDO, 2004, p. 94)

Emprega-se como um método a observação participante, numa relação com a etnologia, psicologia e antropologia, dado que o estudo das representações sociais é uma síntese de observações numa perspectiva de uma ciência essencialmente humana (MOSCOVICI, 1998). Como um método de complementaridade do observar utilizou-se o escutar, no sentido de uma escuta sensível (BARBIER, 1998). As muitas formas de abordagens científicas em fazer pesquisa demonstram claramente o tipo ou intenção de ciência que se propõe – estética, artística e ética de um fazer musical – então, em uma etnografia crítica das representações sociais, tendo como foco uma identidade com pessoas cegas, nos mais diversos espaços multirreferenciais de aprendizagem, propõem-se análises de uma mediação em aprendizagem musical.

A segunda implicação – e uma que poderia ter sido prevista – pode ser expressa em poucas palavras: o estudo das representações sociais requer que nós retornemos aos métodos de observação. Não tenho a intenção de criticar os métodos experimentais como tais. O seu valor é incontestável para o estudo de fenômenos simples, que possam ser recortados de seu contexto. Mas não é este o caso das representações sociais que são armazenadas em nossa linguagem e que são criadas em um ambiente humano complexo. (MOSCOVICI, 2003, p.106)

As contribuições sobre a (in)formação de estudantes, as interações com o conhecimento musical proposto, as relações sociais dos estudantes construídas nos mais diversos espaços de convivência, diálogos e interações com os seus familiares e as situações flagrantes e surpreendentes em sala de aula, enfim, as experiências vividas, foram registradas em diversos cadernos de pesquisa participativa (BORBA, 2001; MACEDO, 2004), com o intuito de apreender a realidade expressa e como permissão do observar e do ouvir. Não existe conhecimento sem importância, pois o diário, com a prática do que se vivenciou no campo, torna-se um espaço de produção de reflexão, as notas e comentários são tomados para análise e a expressão do instante uma lembrança importante em seu desfecho.

O *diário sonoro* (SCHAFER, 2011), como um método de observação, ajudou a entender o processo de escuta do mundo numa relação direta com o planejamento e organização metodológica musical com os estudantes, numa proposta de inserção de entendimento para a pesquisa etnográfica que foi realizada. Essa experiência foi mais do que apenas uma observação e descrição das vivências sonoras que foram construídas no cotidiano educativo. O diário de campo sonoro se transformou na narrativa etnográfica, tornou-se uma reflexão sobre fazer música com a vivência de ações e práticas musicais em execução. O registro da experiência enriqueceu as leituras e reflexões sobre a produção de conhecimentos no campo da (in)formação musical, e ampliado pela análise das anotações do caderno e pela memória das situações vividas produziu-se o capítulo seis.

O diário de campo numa pesquisa etnográfica multirreferencial tem características próprias de seu *ethos* científico. O diário que produzi desde a minha inserção no Instituto de Cegos da Bahia tem relação estreita com o conceito de jornal de pesquisa que Borba nos apresenta:

Ele vai além do diário íntimo. É uma prática regular de escrita de um texto nosso com, caso se queira e no quadro de formação de pesquisadores o objetivo, a médio e a longo prazo, de uma maior competência de escrita e de articulação de nossos espaços de reflexão. É, pois, um dispositivo que coloca a nu, que coloca da forma mais visível as nossas relações, sobretudo com uma instituição, nossas certezas e nossos impasses, e que, assim, nos ajuda a compreendê-los e a superá-los. (BORBA, 2001, p. 29)

É um esforço de tornar-se cômico da realidade e, para isso, a escrita é um processo de auto formação, mas é originalmente um exercício de conscientização e libertação. Já que a proposta de sair da alienação dos processos institucionais de produção de conhecimento tem no exercício da escrita um momento de subjetividade da experiência, mas é também um momento de racionalização das questões pertinentes aos sujeitos e ao espaço de pesquisa. Assim, a identidade com a proposta de Borba (2001) consolida a questão de ação em pesquisa como espaços de formação e a da prática como formação:

É a exposição do nosso vivido. É a construção de uma distância nossa, *distância de articulação, de reflexão, de perlaboração*, com relação ao nosso vivido. Assim podemos, em nós mesmos, separar o que é imaginário, o que é real, o que é desejado, o que projeto, “projeto-visão”, o que é da ordem de uma práxis: não é instrução, é reflexão sobre o vivido, é formação em profundidade. (BORBA, 2001, p. 30)

O escrever sobre algo experimentado e vivido é necessariamente uma meditação sobre a prática e um texto próprio e apropriado de subjetividades do professor/pesquisador, com o exercício de memória ou de registro de informações. Afirma-se que o corpo do pesquisador é a memória como reflexão de uma retentiva e é ainda o grande diário de campo. Assim, o corpo adquire uma filiação institucional na promoção da intimidade da observação e da escuta no processo científico, como uma metodologia de formação de pesquisador na competência dos dispositivos de análise.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

A fim de atingir os objetivos da pesquisa, foram percorridos alguns trajetos. No que se refere à busca de realização do primeiro e do segundo objetivos específicos – (i) analisar a construção de conhecimento da cegueira com base nos campos de sentido que se manifestam nas apresentações e representações dela; (ii) compreender como o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento a partir da relação histórica-social com a música –, foram necessárias leituras, embora sua base metodológica primordial seja a pesquisa bibliográfica e documental, enquanto técnicas para construção do conhecimento explicitado nos capítulos terceiro e quarto desta tese, ela inclui também a escuta sensível, com um mergulho do pesquisador em leituras que pudessem relevar o sentido da cegueira, a escuta de músicas de cantores ou compositores cegos, a visualização de filmes que abordam o tema da cegueira, como por exemplo os mostrados no quadro 1. Um mergulho profundo em apresentações e representações da cegueira como uma aproximação do entendimento de sentidos na busca

para sua construção identitária. Uma busca do seu entendimento multirreferencial. Importante para o entendimento do processo é que as referências de pessoas e obras são basilares na pesquisa, representam o universo da cegueira e suas manifestações, pessoas oriundas de referências diversas, principalmente com características multirreferenciais, no sentido de representarem visadas polifônicas e heterogêneas.

Um aspecto importante do sentido proposto no texto é a definição do termo percolação. A percolação é um termo que permite a compreensão de que o conhecimento tem características flexíveis, móveis, fluídas como um líquido. O uso deste termo é significativo, pois entende-se que o conhecimento, com seu caráter polifônico e heterogêneo deixa rastros, marcas, ranhuras em seus processos de construção. Então, entender como a cegueira percola na difusão do conhecimento é uma busca dos sentidos diversos, suas identidades, uma busca por sua construção identitária.

Quadro 1. Algumas fontes para a construção identitária da cegueira

| Fontes | Descrição |
|-------------------|--|
| Escritores | Jorge Luís Borges Glauco Matoso Humberto Eco/O nome da Rosa José Saramago/Ensaio Sobre a Cegueira João Cabral de Melo Neto Sidney Andrade James Joyce Vladimir Korolenko <u>Ver também: www.deficienvisual.pt/cegueira-literatura.htm</u> |
| Filmes | Perfume de mulher Zatoichi http://www.youtube.com/watch?v=S_8OPHdXr5o Deus e o diabo na terra do sol O dragão vermelho Vermelho como o sol Ray O livro de Ely Castelos de gelo Ensaio sobre a cegueira Os anões também nascem pequenos Na terra do silêncio e da escuridão A pessoa é para o que nasce Eu não quero voltar sozinho http://www.lacunafilmes.com.br/sozinho <u>Eu não quero voltar sozinho</u> <u>Hoje eu quero voltar sozinho</u> Gold http://www.youtube.com/watch?v=3XFerf_J8Cs Luzes da cidade - Chaplin e a florista cega http://www.youtube.com/watch?v=EH-24zIjO14 Quem quer ser um milionário A cor do paraíso |

[e-o-mais.html](#)

http://clubedorepente.blogspot.com.br/2011/04/os-imortais-da-poesia-cego-aderaldo_16.html

http://pt.wikipedia.org/wiki/Cego_Aderaldo

Luiz Gonzaga https://www.youtube.com/watch?v=fYi5hm7Y_SY

Peleja de Cego Aderaldo e Zé Pretinho

<http://jangadabrasil.com.br/dezembro/cn41200c.htm>

Marcus Roberts <http://www.youtube.com/watch?v=Zh9bpPIqSrc>

<http://www.youtube.com/watch?v=gIkHAFWL4YA>

Sivuca

Hermeto Pascoal

Katia

Tomás de Santa Maria

Antonio de Cabeçon

Andrea Bocelli

Joaquín Rodrigo <https://www.youtube.com/watch?v=iuxb4zs0BNA>

Louis Vierne http://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Vierne

Nobuyuki Tsujii <https://www.youtube.com/watch?v=bDtT5sSu5VQ>

https://www.youtube.com/watch?v=PQFzZL_WGYg

Jose Feliciano (Porto Rico)

Dario Camaño <http://www.youtube.com/watch?v=qRnetIE-g6s>

Lujan Evangelina Rebosio

<http://www.youtube.com/watch?v=FJ7H0EqqjX0> (<http://letras.mus.br/alex-ubago/119289/>)

Edwin <http://www.youtube.com/watch?v=8s6BuBNqVpI>

<http://www.youtube.com/watch?v=1qx1ZON3pJ4>

Jorge Deplacido <http://www.youtube.com/watch?v=xmcjwvb8kei>

<http://www.youtube.com/watch?v=IER11OJpMb8>

OLIVEIRA, Cego. *Minha Rabequinha*. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=hdA9lvKUF6E>. Acesso em: 14 dez. 2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=wRsFRTjwd7s>

Francisco Aafa <http://www.youtube.com/watch?v=hdXibHJrg1s>

<http://www.youtube.com/watch?v=8voWH1dHl4g>

<http://www.youtube.com/watch?v=j2FHDMv6FiU>

Catulo da Paixão Cearense

Coplas de cegos: <http://www.youtube.com/watch?v=BJNIWstMEuQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=8s6BuBNqVpI>

<http://www.youtube.com/watch?v=1qx1ZON3pJ4>

<http://www.youtube.com/watch?v=j6g0sHdu8a8>

<http://www.youtube.com/watch?v=HQP1PevKHEs>

<http://www.youtube.com/watch?v=wsfOatOCvXQ>

Hello-Lionell Richie http://www.youtube.com/watch?v=b_ILDFp5DGA

Orquestra Cantiga de cego: http://www.youtube.com/watch?v=1vp9_stlBTE

Frevo Mulher-Zé Ramalho

Do muito e do pouco - Zé Ramalho

Músicas http://www.youtube.com/watch?v=L_LUzutfgB8

O cantar de cego: <http://www.youtube.com/watch?v=PnU4Yh7gP4E>

Cantiga de cegos - Xil Rios <http://www.youtube.com/watch?v=zYrFZRtsRI8>

El ciego - Jorge Saul Callejas

<http://www.youtube.com/watch?v=1n06dWFD1fQ>

Cantiga de Cego - Dorival Caymmi
<http://www.youtube.com/watch?v=SLc3SOdr6yo>
 Assum Preto-Luíz Gonzaga
 Canção do Cego-Popular <http://www.youtube.com/watch?v=wDd6NzbXNN0>
 Canção do cego - Osvaldo Montenegro
<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/oswaldo-montenegro/cancao-do-cego/1175953>
 Aninha e o cego – Popular
 Um cego e três aleijados – Pepe Moreno
<http://www.youtube.com/watch?v=Flkt3Hj7d-c>
 Pobre cega – Vila Lobos
<http://www.youtube.com/watch?v=7WuU39UBGtA>
<http://www.youtube.com/watch?v=Mn1BqKQwoU0>
 Um pobre cego – Feliciano Amaral
<http://www.youtube.com/watch?v=Pqbxw70mmdQ>
 O estrangeiro – Caetano Veloso
 Lágrimas de cego – Vicente Celestino
<http://www.youtube.com/watch?v=0Uk90Ee0Znw>
 Egberto Gismonti <https://www.youtube.com/watch?v=iRJDIOzuS9w>
 Cego com cego – Tom Zé http://www.youtube.com/watch?v=XiSZjb_Mt90
<http://www.youtube.com/watch?v=lWtX3TQwIAE>
 Os cegos do castelo – Titãs <http://www.youtube.com/watch?v=9gBEBAhU3js>
<http://www.youtube.com/watch?v=F6EfvSCT82I&feature=related>
http://www.youtube.com/watch?v=Gzu_v0SjBsg
 O pedido – Xangai
<http://letras.mus.br/xangai/385828/>
<http://www.youtube.com/watch?v=GF6HG5matOI>
 El Ciego - Tony Saucedá <http://www.youtube.com/watch?v=LYX4auDPJac>
 Gita - Raul Seixas http://www.youtube.com/watch?v=_cpqBBjC0qM

De forma complementar ao estudo das várias fontes sobre cegueiras, outros estudos se realizaram, tais como os mostrados no quadro 2. Trata-se, sobretudo, dos autores, seus principais temas e seus conteúdos que forneceram subsídios para a costura textual da tese. O Quadro 2 representa principalmente o panorama dos conteúdos que foram pensados e refletidos ao longo do processo de construção do trabalho, e que se apresenta como uma coletânea de pensamentos que viabilizaram as diversas ideologias e perspectivas epistemológicas, gerando influência na produção final dos fundamentos deste trabalho.

Quadro 2. Principais autores que nortearam o trabalho

| Autores | Categorias teóricas |
|----------------------|--|
| Castoriadis | Alienação, relação sujeito-objeto e institucionalização do conhecimento. |
| Barbier | Escuta sensível e pesquisa-ação |
| Froes-Burnham | Multirreferencialidade e espaços multirreferenciais de aprendizagem |

| | |
|-----------------|--|
| Ardoino | Pensamento heterogêneo e Multirreferencialidade |
| Assis | Aspectos históricos da deficiência visual |
| Goffman | Estigma |
| Macedo | Etnografia crítica |
| Martins | Violência simbólica e práticas de exclusão |
| Geremeck | Representação da cegueira, marginalidade e delinquência |
| Silva | História da deficiência |
| Durand | Campos de sentidos (regime diurno e regime noturno do símbolo) |
| Baktin | Política de sentidos e sentido polifônico |
| Jung | Arquétipos da cegueira |

Como fruto desta imersão nos estudos sobre a cegueira originou-se o capítulo 3, intitulado “A CEGUEIRA E AS CEGUEIRAS: SENTIDOS, IDENTIDADES, REPRESENTAÇÕES E SÍMBOLOS”, ele é fruto de uma bricolagem que partiu de um objetivo primordial – o entendimento da cegueira e suas representações –, e que resultou na construção de um marco conceitual, inédito.

As dimensões da modelagem formam uma teoria sobre de que maneira o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento sobre este tema, como também nos fornecem subsídios para o entendimento dos campos de sentido que o conceito cegueira pode assumir. O resultado desta bricolagem, sob a forma de Mapa Conceitual, é apresentado e discutido ao longo do capítulo 3 e utilizado como base de análise do capítulo 4. Desta maneira, nesta tese não só se propõe um marco conceitual, como ele é aplicado na análise de representações sobre a cegueira, e aplicado também como balizador da leitura dos fenômenos vividos no campo de pesquisa. Este marco teórico é também importante na construção da modelagem final do trabalho, contribuindo na compreensão multirreferencial da cegueira.

Como parte da construção teórica que se toma como critério de análise do capítulo 6, apresenta-se o capítulo 5, intitulado “BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL”. Desta maneira, os autores de educação musical foram importantes no processo de (in)formação profissional do pesquisador, de modo que sua ação educativa era simultaneamente uma prática em pesquisa. Desta forma, na observação participante foram tomados alguns critérios de análise importantes na narrativa da tese. Os critérios de análise foram, sobretudo, objetivos musicais construídos na demanda cotidiana em um contexto educativo institucional:

- observação minuciosa e vivência cuidadosa com a ontologia e tipologia de cada pessoa na aprendizagem musical, principalmente para o desenvolvimento dos planejamentos educativos;
- escuta sensível dos discursos musicais (SWANWICK, 2003), tendo como critérios os aspectos de como os cidadãos-cegos experimentam os instrumentos e os sons, como se expressam musicalmente e que estruturas ou canções usam e têm como referências;
- desenvolvimento sensório-motor e habilidades rítmicas;
- desenvolvimento de conhecimentos musicais específicos, como estruturação das unidades de tempo/pulso, síncope, contratempo, fraseados, dinâmica, estilo e intenção musical;
- a prática vocal, o cantar no processo de desenvolvimento da linguagem e da audição.

Segue-se um quadro demonstrativo dos principais autores de educação musical e suas contribuições para os critérios de análise:

Quadro 3- Autores de Educação Musical e a contribuição para os critérios de análise.

| Autores | Categorias teóricas |
|----------------|---|
| Fonterrada | Estudo e revisão dos principais teóricos da educação musical |
| Gainza | Estudo e revisão dos principais teóricos da educação musical |
| Mena; González | Estudo e revisão dos principais teóricos da educação musical |
| Tourinho | Reflexões sobre a teoria de Swanwick na prática musical, avaliação musical. |
| Kodály | Alfabetização musical e musicalização escolar |
| Grossi | Experimentações sonoras e reflexões sobre aprendizagem musical. |
| Schafer | Diário Sonoro, auto avaliação do professor de música. |
| Williams | Sensorialidade, afetividade e inteligência auditiva. |
| Swanwick | Planejamento de aulas, avaliação educacional em música, discurso musical. |
| Oliveira | Abordagem PONTES. |

O capítulo 5 é uma revisão das teorias de educação musical e de que forma os estudos influenciaram no planejamento e avaliação educativos no cotidiano do pesquisador.

Consequente a esta revisão teórica, operou-se uma reflexão sobre a força da canção e de que maneira ela é constitutiva dos alicerces de construção de conhecimento por parte das múltiplas culturas ao redor do planeta. E, no entendimento de que a história das religiões é um aspecto cultural constitutivo de um fazer musical, construiu-se um subcapítulo como parte desta narrativa de entendimento.

Para descrever os flagrantes vivenciados nas ações pedagógicas musicais em um espaço (in)formativo e analisar suas implicações para a construção de conhecimentos de pessoas cegas, que é o terceiro objetivo específico desta pesquisa, o método basilar de procedimento foi a etnopesquisa, ou seja, a observação participante característica de procedimento etnográficos. A observação participante é associada ao processo de escuta sensível, importante aspecto para o entendimento do *outro* como sujeito da pesquisa.

A etapa de imersão no campo de pesquisa, a saber, no Instituto de Cegos da Bahia, ocorreu simultaneamente à ação profissional deste pesquisador como professor de música para alunos da referida instituição. Esta ação profissional havia se iniciado muito antes da realização da pesquisa de tese, especificamente em janeiro de 2007. Entretanto ao propor esta pesquisa foram necessários alguns elementos estruturados da observação participante, os registros em campo, mas, sobretudo, entende-se que o pesquisador ainda é a maior fonte de registros, que são basicamente os planejamentos a partir das necessidades educativas que se apresentavam, e as avaliações educativas processuais ao longo do cotidiano de atividades. Portanto, buscou-se entender como se dava a relação das pessoas cegas com a música; de que maneira ocorria o processo de aprendizagem musical por parte dessas pessoas e como essas pessoas entendiam a música.

Para isto, as observações foram realizadas de 2010 a 2013. Neste período, foram atendidas ao todo 65 pessoas em aulas de música, que ocorriam uma ou duas vezes por semana, inseridas no projeto Múltipla Deficiência – Música, Aprendizagem e Inclusão Social (MUDE-MAIS), proposto por este pesquisador. Como o período de atuação profissional iniciou-se em 2007, desta época até o início formal da pesquisa, em 2010, tem-se o período de aproximação, de observação vivencial assistemática e sem o olhar e a escuta como proposta de uma teoria visando a compreensão multirreferencial da cegueira.

A técnica para sistematização das observações baseou-se no princípio dialógico e para isto utilizou-se de procedimentos de reflexão mediada por uma profissional da área de psicologia social. Contratou-se uma profissional em mediação educativa para que pudesse auxiliar o pesquisador na organização das informações documentadas no diário de campo. Esta reflexão mediada foi realizada por meio de 10 encontros documentados em áudio,

posteriormente transcritos e reescritos, resultando em parte da construção ao longo da tese, mas principalmente em parte do texto que compõe o capítulo 6, intitulado “MÚSICA EM AÇÃO - PROCESSOS COGNITIVOS DE PESSOAS CEGAS NA APRENDIZAGEM MUSICAL”. A busca por este tipo de procedimento metodológico se deu pelo fato de que por meio dos diálogos é possível reviver, rememorar situações e atitudes documentadas no diário de campo. A escolha desta forma de análise e tratamento de informações baseou-se na percepção de que este procedimento inclui elementos da prática multirreferencial, pois inclui mais de uma visada para discutir fenômenos complexos, em um pensamento heterogêneo (ARDOINO, 2003), em como são as vivências e ações musicais principalmente pedagogicamente motivadas com pessoas cegas. O procedimento adotado, como uma técnica de sistematização das situações vividas, foi construído nesta relação de dialogicidade como atributo do processo de auto formação do pesquisador, seu processo de reflexão sobre a própria prática, seu processo de (in)formação. O capítulo revela sua narrativa etnográfica como um alicerce crítico em uma proposição significativa. Oferece uma explicação sobre a avaliação musical como subsídio para uma leitura multirreferencial da relação entre cegueira e música.

Em uma compreensão do presente trabalho como um estudo de caso único (o universo da cegueira e sua relação com a música), optou-se por múltiplas unidades de análise (YIN, 2015). Como evidências para o estudo, serão descritas as unidades e analisadas à luz de critérios de avaliação musical que serão descritos na sequência do texto. Para isto, é definido o conceito de unidade de análise (YIN, 2015, p.35-36), que para a presente tese assume o sentido de indivíduo, mesmo que certos momentos (flagrantes de situações) sejam tomados como importantes e relevantes para a análise, mas o centro da pesquisa, ou sua unidade é o indivíduo em suas práticas flagrantes. A proposta é encontrar nas unidades de análise a contribuição para o entendimento da relação cegueira-música, e de que forma a ação musical pedagogicamente intencionada promove a construção de conhecimento.

Na maioria dos estudos de caso, a construção da explicação ocorre de forma narrativa. Como essas narrativas não podem ser precisas, os melhores estudos de caso são aqueles cujas explicações refletem algumas proposições teoricamente significativas, das quais as magnitudes podem refletir os *insights* críticos ao processo de política pública ou à teoria da ciência social. (YIN, 2015, p.152)

A primeira parte do trabalho expõe o contexto do campo de pesquisa, tendo como objetivo centrar o leitor na realidade vivenciada pelo pesquisador. Mais especificamente, realiza uma narrativa sobre as políticas institucionais de educação musical, desde a criação da instituição até a inclusão do pesquisador como parte do quadro de professores dela.

Logo em seguida, a título de contextualização dos resultados da pesquisa, faz-se uma exposição de como foi a inserção do pesquisador no campo, suas questões de pesquisa vividas no âmbito do cotidiano, os planejamentos pedagógicos propostos a partir de um primeiro contato com a realidade vivida. Expõe-se a problemática profissional associada ao processo formativo do pesquisador, para entender a demanda que seu campo lhe apresentava.

A fim de ilustrar os flagrantes vivenciados nas ações pedagógicas musicais e analisar suas implicações para a construção de conhecimentos de pessoas cegas, foram selecionadas três dentre as sessenta e cinco pessoas com as quais o pesquisador trabalhou entre 2010-2013. Optou-se por preservar as identidades dos estudantes devido a uma compreensão ética na exposição de suas individualidades. Desta forma seus nomes recebem apenas uma letra para sua identificação, no caso as pessoas são **T**, **L** e **W**. As razões de suas escolhas são as seguintes:

- **T**: foi o aluno que levou mais tempo comigo, trabalhei com ele ao longo de todo o período que estive na instituição. Ao longo de sete anos, pude ver o desenvolvimento da pessoa, e **ela fornece elementos importantes para o entendimento dos discursos e intenções musicais**. Sua educação tem sido fruto de uma ação interinstitucional. É também a descrição mais longa e completa, podendo fornecer subsídios para estudos futuros, e propostas de pesquisa em múltipla deficiência, especificamente em cegueira-autismo.
- **L**: foi uma pessoa com a qual trabalhei ao longo de cinco anos: 2008-2012. Mas esta **pessoa é importante como uma reflexão sobre os resultados do trabalho de educação musical**. A importância de um planejamento educativo associado aos espaços de convivência, a escola e a família. Mas, sua escolha como unidade de análise se deu pelo fato de que a pessoa **revela aspectos importantes na compreensão sobre a aprendizagem de pessoas múltiplas deficientes**.
- **W**: foi uma pessoa com quem estive entre os anos de 2009-2013. Ela representa **características importantes sobre o planejamento educativo ao longo do tempo, no desenvolvimento de um currículo funcional musical, com o objetivo de desenvolvimento do sistema sensório-motor**.

O que todos estes cidadãos-cegos têm em comum, para efeito da pesquisa presente, é que eles se relacionaram com o pesquisador em um contexto de inicial experimentação educativo-musical e posteriormente em unidades de planejamento individualizado, a partir de um currículo funcional, ou seja, contextualizado para a realidade particular de cada sujeito.

Tendo percorrido a construção de um marco teórico sobre como a cegueira percola na difusão do conhecimento deste tema, tendo aplicado este marco na análise de representações sobre a cegueira, e estudado o tema da cegueira por meio da análise das ações musicais numa instituição especial, o pesquisador, nas considerações finais desta tese, volta-se para o seu objetivo geral. Apresenta uma compreensão multirreferencial sobre a cegueira e, para isto, parte do marco teórico construído, contribuição inédita desta tese, destacando o seu próprio caráter multirreferencial.

3 A CEGUEIRA E AS CEGUEIRAS: SENTIDOS, IDENTIDADES, REPRESENTAÇÕES E SÍMBOLOS

Quadrúpede na aurora, alto no dia
e com três pés errando pelo vão
território da tarde, é como via
a eterna esfinge o inconstante irmão

o homem, e com a tarde um homem veio
que decifrou aterrado no espelho
da monstruosa imagem, o reflexo
de sua declinação e seu destino.

Somos Édipo e de um eterno modo
a longa e tripla besta somos, tudo
o que seremos mais o que já fomos.

Aniquilar-nos-ia ver a ingente
forma de nosso ser; piedosamente
Deus nos concede sucessão e olvido.

Jorge Luis Borges – *Édipo e o Enigma*

3.1 UM CONCEITO EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE

Deficiente visual, cego, invisual, visão subnormal, baixa visão - dos cegos, ceguetas e caolhos, são múltiplas formas de se expressar, de fazer história, de ser: cidadão-cego é apenas mais outra designação de significar a relação que se quer estabelecer na concepção de *sujeito de...* (CASTORIADIS, 1982), compreendido como a realização do sujeito no que tange ao campo de implicação significativa de si, pessoal e social simultaneamente. A partir das habilidades visuais dos mais diversos tipos de pessoas e com os construtos humanos em que os sujeitos se definem, constrói-se uma existência no mundo; o cidadão-cego existe a partir sempre de uma lógica social-identitária (CASTORIADIS, 1982), que alicerça seus construtos em classificar, categorizar, organizar e conceituar: construir conhecimento.

Pois este sujeito ativo que é *sujeito de...*, que evoca, estabelece, objetiva, olha e coloca a distância, que é ele – será que é puro olhar, capacidade pura de evocação, colocação a distância [sic], centelha fora do tempo, não dimensionalidade? Não, ele é olhar e suporte do olhar, pensamento e suporte do pensamento, é atividade e corpo ativo – corpo material e corpo metafórico. [...]. Este suporte, este conteúdo, não é nem simplesmente do sujeito, nem simplesmente do outro (ou do mundo). É a união produzida e produtora de si e do outro (ou do mundo). (CASTORIADIS, 1982, p. 127)

A partir dos estudos da instituição do *conhecimento* (CASTORIADIS, 1982) é possível afirmar que existe um conhecimento que é próprio da cegueira que só se acessa no contato

direto com ela, sem véus ou alienações. A instituição da técnica que é um conhecimento que é próprio da cegueira, que a circunda: o uso da bengala longa, processos de adaptação e acoplamento (MATURANA; VARELA, 2001) de um corpo cego no mundo a partir de referências gnosiológicas e sinestésicas são imprescindíveis na forma de construir o sistema de apreensão do equilíbrio. Organização do corpo no espaço a partir de uma lógica que não é a da visão. Como entender o que é cegueira? O conhecimento cegueira está associado a todo esse conjunto de coisas, todo um arsenal de conceitos de modo que o mapa conceitual que é exposto no decorrer do presente texto foi feito tentando abranger tanto os aspectos semânticos quanto sintáticos, do aspecto imaginário e simbólico de uma análise sobre cegueira. O conhecimento cegueira em seu caráter mais essencial de sentido: uma tentativa de apreender o termo cegueira numa investidura pelas suas significações. Buscou-se entender o termo cegueira em sua essência de significação (FRÓES BURNHAM, 1983).

Para uma sociedade um termo *é* quer dizer: um termo significa (é uma significação, é estabelecido como uma significação, é ligado a uma significação). Desde que *é*, ele tem *sempre* um sentido, na acepção estrita do termo indicada mais acima, isto é, ele pode sempre estar numa sintaxe, ou fazer existir uma sintaxe para nela entrar. A instituição da sociedade é instituição de um mundo de significações – que é evidentemente criação como tal, e criação a cada vez específica. (CASTORIADIS, 1982, p. 274)

A cegueira, ou, parafraseando Borges (2001): o nome que os outros lhe dão, se apresenta em seus aspectos ontológicos, próprios de pessoas cegas, e também em um construto possível de adjetivações em que a palavra toma diversos campos de sentido. A cegueira é cegueiras, é também uma, uma; única e múltipla. Ela é substantiva, adjetiva, advérbio e adverbial; é semântica e sintática. Ela se apresenta, se representa, qualifica ou condiciona.

Quando a cegueira é substantiva é uma apresentação da condição ontológica da pessoa cega, mas quando ela é adjetiva ou advérbio a cegueira é representada nas condições da qualidade de uma metáfora, figura de linguagem. O amor cego, a faca cega, o cego cego, a justiça cega, confiança cega. Quando ela é advérbio qualifica o verbo, um adjetivo ou outro advérbio: andar às cegas, compreender cegamente, cortava o papel muito cegamente a tesoura. A cegueira é uma com sua condição ontológica, ou seja, se representa em suas apresentações, portanto única para cada cidadão-cego. Ela é múltipla de sentidos e apresenta sentidos em um contexto cultural do qual os sujeitos são pertencentes, portanto tem os seus sentidos culturalmente motivados pelas suas representações sociais.

São as relações, isto é, a “capacidade de articulação de uma situação” que determina, define, quão substantivos serão os substantivos. Sujeito e objeto são dessa mesma categoria gramatical, sendo que o objeto pode qualificar o sujeito, por exemplo: em Chico Buarque temos “Pedro Pedreiro”, podemos, por imitação, criar: Maria lavadeira, Maria costureira, Maria dançarina, João carpinteiro, José engenheiro. Nesses casos a função é adjetivante, qualificando e restringindo exprimindo aquilo que o sujeito faz e o que o faz (o objeto faz o sujeito). (BORBA, 2001, p. 67)

Diante de muitas representações da cegueira, propõe-se uma análise cognitiva na compreensão da cegueira enquanto símbolo ontológico, sugerido por um quadro do conceito, para nos auxiliar a entender de que maneira os símbolos ganham força ou são construídos nas suas significações (FRÓES BURNHAM, 1983), ou quais os sentidos e a partir de quais referências a cegueira assume. A análise cognitiva é um método de compreensão em relação à percolação do símbolo na difusão do conhecimento. Por consequência, a construção de um mapa conceitual (Figura 1) da cegueira tem como objetivo propor um método de leitura na compreensão da representação da cegueira, não uma forma acabada, fixa, estanque de leitura, mas apenas uma possibilidade de leitura que ainda assim propõe um campo amplo de outras inferências de perspectivas.

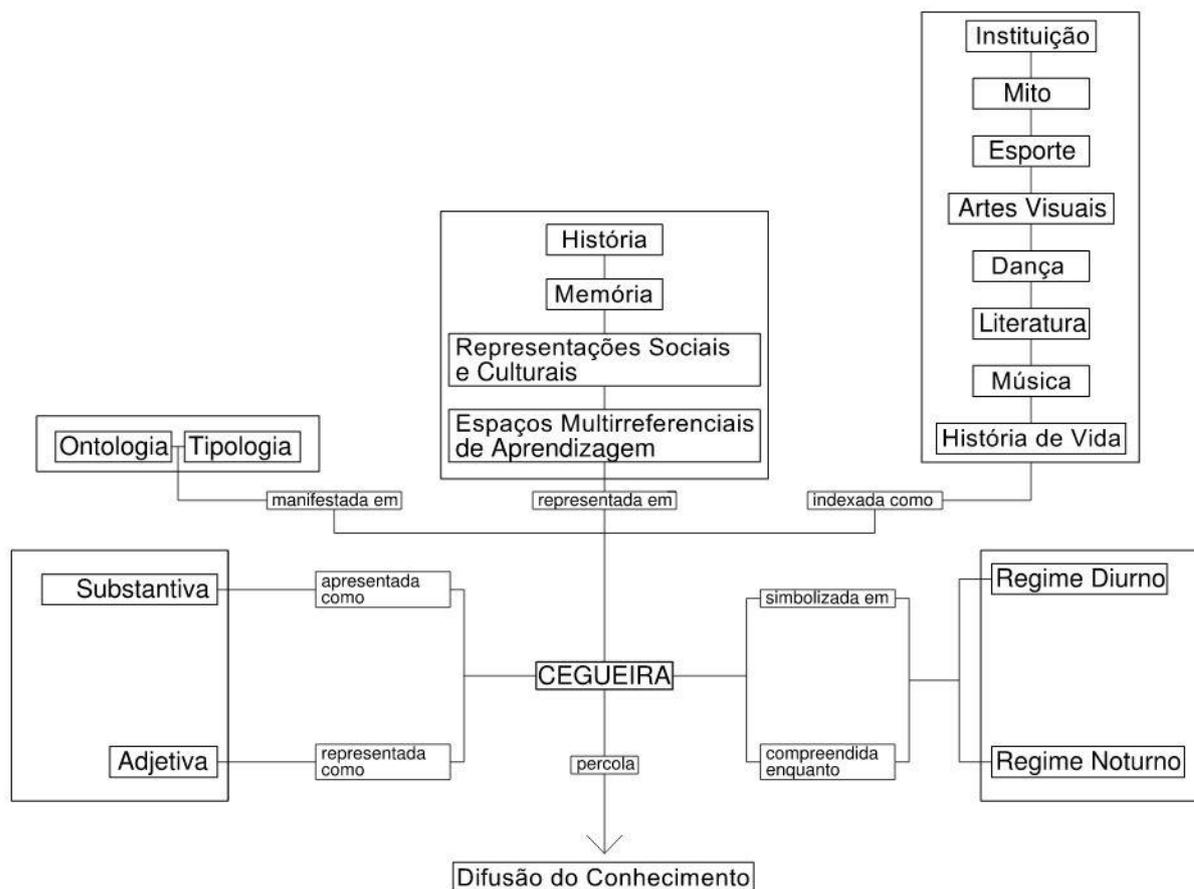


Figura 1: Mapa Conceitual da Cegueira na difusão do conhecimento.
Fonte: Elaboração do autor.

O foco principal é especificamente de como o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento (Figura 1). A maneira do conhecimento (cegueira) é significada a partir de cinco níveis de construções conectivas:

1) a cegueira em seu aspecto ontológico, descritivo, nas representações sociais e culturais - uma tipologia da cegueira, ou a manifestação da cegueira em seu aspecto próprio;

2) a cegueira classificada, documentada em seus aspectos linguísticos, especificamente substantivo – condição ontológica, congênita ou adquirida, e adjetivo – classificação, conceituação, representação, simbolização. O adjetivo se apresenta nas perspectivas descritivas e limitativas: “Na linguística moderna, o A. (sic) é a classe de palavras definível pela sua função de caracterizar a substância e divide-se em *descritivo* ou *limitativo*, conforme siga ou preceda o nome (cf. BLOOMFIELD, *Language*, 1933, PP.202 ss.)” (ABBAGNANO, 2007, p. 17). Enceguecido, deslumbrado, fascinado, são algumas das representações de compreensão da cegueira, não apenas influenciado por um aspecto ontológico, substantivo da cegueira, mas em caracteres adjetivos com sentidos múltiplos, como: apagado, obscurecido, obstruído, louco, néscio, iludido, alucinado, desvairado, entre outros. Toda a complexidade gramatical ou linguística que é possível realizar quando são construídas análises das possíveis identidades da cegueira, e assim entender que a cegueira é cegueiras, vale como uma forma de leitura dos campos de adjetivações que se expressam em sujeitos cegos em seus fatores ontológicos, capacidades singulares e individuais de ler o mundo, construir o conhecer e o reconhecer a si mesmo como cidadão-cego, compreensão de que o eu é um outro *outro*, se expressa em representações adjetivas de sentidos muitos da cegueira;

3) a cegueira representada nos mais diversos espaços multirreferenciais de aprendizagem, assim como a cegueira representada nos aspectos sociais e culturais fundamentados pela história e memória;

4) as formas em que a cegueira está indexada, nas artes, nas mais diversas representações, sendo história de vida, música, literatura, dança, artes visuais, esportes, no mito e nas instituições;

5) a cegueira, numa leitura avaliativa, interpretativa segundo Durand (2002), no estudo do símbolo enquanto regime diurno e regime noturno da imagem. Nas leituras luminosas, douradas, vibrantes, reluzentes, mas que têm suas sombras, segredos, sonhos, mistérios. Na análise das possibilidades dos conceitos simbólicos que emergem, chega-se até campos noturnos e diurnos... luminosos, cantar lindo, emocionar, conhecimentos guardados de uma

humanidade realizada ao se relacionar com cegos. E, na cegueira noturna, é a nescidade, o luto, a cegueira da velhice.

A representação não pode, sob pena de alienação, permanecer constantemente com as armas prontas em estado de vigilância. [...]. O antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidente. O regime heróico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. (DURAND, 2002, pp. 193-194).

O sujeito que é desacreditado, no sentido de manifestações de suas máculas, cicatrizes, deformações, se mistura com o campo adjetivo como desacreditável, ou seja, nas culpas de caráter individual, falsas crenças ou desonestidade. Assim, quando os traços de desacreditado e de desacreditável se combinam com situações culturais que incluem preconceitos de raça, gênero, etnia ou religião gera traços estigmatizados ao sujeito cego. A depreciação dos atributos estigmatiza os sujeitos a campos de adjetivação que tornam os sujeitos alienados a esses mesmos atributos. A cegueira carrega o seu próprio estigma protegido por crenças que lhe foram imputadas historicamente, de modo que o sujeito cego não tem estranhamento pelos traços estigmatizados dos atributos que lhe adjetivaram em sua relação de pertencimento social ou identidade.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As produções de conhecimento da cegueira são também possíveis a partir de narrativas de pessoas da história das religiões (em que a tradição ocidental instituiu com o nome de mito), da tradição oral e escrita, e de narrativas populares que permitam apreender essas múltiplas significações no estabelecimento das bases teóricas, e, assim, realizar leituras de cidadãos-cegos, e que influência a sua deficiência visual impôs à sua relação com a construção de conhecimento e como isso interferiu na construção sobre a cegueira.

Representações sociais, como teorias científicas, religiões ou mitologias são representações de alguma coisa ou alguém. [...]. Afinal, como nós pensamos não é distinto daquilo que pensamos. Assim, nós não podemos fazer uma distinção clara entre as regularidades nas representações e nas dos processos que as criam. De fato, se nós seguimos os passos da psicanálise e da antropologia, nós deveríamos achar mais fácil entender o que as representações e os mecanismos tem em comum. (MOSCOVICI, 2003, p. 106)

Existem muitas pessoas cegas narradas em diferentes livros, histórias orais nas mais variadas cidades e nações. Concepções de povos diferenciados apresentam concepções diferentes sobre o que é ser cego. No campo da literatura se verificou alguns exemplos de

peessoas cegas como na obra de Humberto Eco, *O nome da Rosa* (ECO, 1986), com o personagem Venerável Jorge; *O caso do mendigo*, de Lima Barreto (BARRETO, 1995); o tão comentado e falado *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (SARAMAGO, 1995); ainda outros exemplos em poesias como os de Cecília Meireles, *O cego em Hyderabad*, e Jorge Luís Borges, *O elogio da sombra* (BORGES, 2001). Outros tantos autores que tiveram problemas oculares ou cegueira: João Cabral de Melo Neto, Glauco Matoso e João Ubaldo Ribeiro. Pôde-se verificar também na obra de Sant'anna (2006) o exemplo de outros tantos personagens cegos representados em obras literárias. Pessoas representadas nos mangás ou nos desenhos animados como: Zatoichi, O demolidor (A Queda de Murdock), Ciclope (X Men) e Mr. Magôo.

Ser cego significa, para uns, ignorar a realidade das coisas, negar a evidência e, portanto, ser doido, lunático, irresponsável. Para outros, o cego é aquele que ignora as aparências enganadoras do mundo e, graças a isso, tem o privilégio de conhecer a realidade secreta, profunda, proibida ao comum dos mortais. (CHEVALIER, 1998, p. 217).

Outras pessoas historicamente representadas em diferentes realidades culturais, principalmente alguns personagens presentes nas histórias das culturas, ajudam a entender algumas das produções de conhecimento possíveis do que é ser cego ou das representações da cegueira. Somente através de histórias de vidas de pessoas cegas encontradas nos mitos, pode-se adentrar na complexidade que é ser cego. Os mitos revelam sua concepção simbólica de uma determinada cultura sobre um arquétipo humano. Lurker (1997) promove uma exposição de algumas pessoas, e revela que visões simbólicas são possíveis de se fazer destes, como sujeitos da cegueira:

Em mitos e contos de fada, a falta física da visão pode ser uma premissa para a visão interna, para a divinação. O cego Tirésias recebe de Zeus o dom de prever o futuro. Para atingir a mais alta sabedoria, o deus germânico Odin penhora um olho. Quem for cego para os deuses deste mundo (terreno) verá Deus no céu; dessa maneira devem ser entendidas as curas por Jesus (→ Doença). [sic] Segundo Isidoro de Sevilha (*allegoriae*), a cura dos cegos é símbolo da iluminação da humanidade, mergulhada nas trevas espirituais e nas sombras da morte. Os infiéis e os pecadores são atingidos pela cegueira; ela é sinal externo do ofuscamento interior. Um símbolo atributivo utilizado em diferentes personificações da cegueira é a → venda nos olhos. (LURKER, 1997, p. 124)

Tirésias, cego, e Édipo, cegado por si mesmo (SÓFOCLES, 1976). Histórias de cegueiras de pessoas vindas do universo católico, com o exemplo de Santa Luzia (ALVES, 2003; FREITAS, 2005), o livro de Tobias (STORNIOLLO; BORTOLINI, 1994; TOBIAS, 1976) e a cura do cego realizada por Jesus e narrada no livro de Marcos (1976) presentes na

Bíblia Sagrada. Pessoas cegas estão também presentes nas histórias dos povos Yorubás, como, por exemplo, o cego Ojiá, entre outras (PRANDI, 2001). A pessoa de Odin dos povos nórdicos (BLUM, 1993). O rei cego Dhrtarastra, na narrativa da obra *Mahabharata* (1986) dos povos védicos da Índia. Ainda a respeito da pesquisa em imagens que retratam a cegueira tem-se a figura de Themis (cultura grega), não cega, mas vendada, e o exemplo dos três macacos: o que não ouve, o que não fala e o que não vê.

Odin penhora o olho pra si mesmo. Ele dá o olho em troca do conhecimento. Pendura-se na Árvore do Conhecimento, e assim é capaz de acessar através do olho que lhe falta, em troca do saber. Milhares são as histórias que legitimam esse saber que diz que a cegueira é capaz de fazer coisas misteriosas. Isso é tão presente em tantas culturas que se enraizou no inconsciente coletivo.

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Pessoa que, graças a uma percepção tão sensível, se manifesta como um vidente do invisível, Tirésias é a representação de uma leitura totalmente mística e luminosa da cegueira. Um cego super habilidoso que responde aos mistérios mais obscuros da dúvida entre Hera e Zeus. Quem tem mais prazer no sexo? O homem ou a mulher? E Tirésias é escolhido pra responder a essa pergunta, pois foi amaldiçoado por ter matado uma serpente fêmea e ter se tornado por sete anos uma mulher. E depois, ao acidentalmente matar uma serpente macho, volta a assumir o corpo masculino. Destarte torna-se, então, habilitado a afirmar tanto sobre o prazer masculino e feminino simultaneamente. E como resposta afirma que se o prazer puder ser dividido em dez, nove cabem à mulher e um cabe ao homem. Só que essa afirmação fortalece o estabelecimento de fálico poder, pois o prazer feminino foi proporcionado pela força do falo. E assim a visão grega sobre sexualidade se institui. Todavia Hera fica irada com o fato de Tirésias revelar a Zeus um segredo feminino e o amaldiçoa com a cegueira. E Zeus tocado pela sinceridade de Tirésias, que mesmo tendo sido vítima da cegueira, o abençoa com uma visão mística e poderosa de fazer leituras sobre o mundo e o futuro mesmo sem a visão física. Assim uma história legitima a instituição de gênero, de sociedade, de sexualidade de uma cultura... a partir de histórias da cegueira.

A cegueira é uma produção de sentido ausente de um sentido, portanto o acesso à informação por parte de pessoas cegas tem características próprias, dificuldades específicas na

construção de representações, simbolizações. Simbolicamente vendar os olhos propõe fechar os olhos para ver melhor, fechar os olhos para poder enxergar o que sua visão está enganando. A venda nos olhos se apresenta no caráter diurno da imagem (DURAND, 2002), é diferente de se ter os olhos vazados ou perfurados ou arrancados, que se mostram no caráter noturno ou sombrio da imagem. A diferença entre o caráter sombrio e clarificado da imagem pode-se verificar proficuamente nas leituras do cegar como uma ação de punição (SILVA, 1986).

Assim, quando se realiza uma leitura do mito de Édipo, Tirésias é vítima de sua própria honestidade. A cegueira que lhe é afligida pela maldição de Hera é ao mesmo tempo clarividência dada por Zeus. A lucidez de Édipo tornou-o cego e com isso ele predisse o seu próprio infortúnio. Ele se auto se inflige a cegueira por não suportar se encarar diante de sua miséria, e chora as lágrimas de sua agonia, ao mesmo tempo em que é o algoz, o juiz, o advogado e o carrasco de si... E assim Édipo, cego, cegado por si e por sua agonia, chora as lágrimas de sangue da culpa; é assassino, fratricida parricida, incestuoso pelo destino de sua ignorância. Mendigo, banido, infeliz é conduzido pela filha do remorso ou pela neta do suicídio. Tateia o caminho, se conduz até a morte, lugar que Teseu conhece, mas que jamais o contou a alguém. Abençoado pelas Eumênides, responsáveis pelos infelizes – na Ática abandonou seu corpo, Apolo, que predisse sua desgraça, reconforta-o no desfecho da tragédia: nada pode fazer o homem contra o seu destino.

Os mitos são estruturas discursivas fortemente simbólicas que se instituem nas sociedades principalmente a partir de histórias de vida. Têm como intenção explicar, por meio de exemplos pessoais, determinados fenômenos do mundo, trazendo em sua essência profundos ensinamentos dos povos. Conhecimentos que foram herdados, presenteados pelos fazedores de machados – xamãs, pajés, sacerdotes, sacerdotisas, pessoas detentoras dos saberes mais profundos e secretos de um povo (BURKE, ORNSTEIN, 1998). Era por meio dos mitos que se dava a maior parte dos ensinamentos sobre a relação do homem com a sua origem, com os seus ancestrais, com a história de vida dos seus pares. Alguns mitos são tão importantes nas narrativas das histórias de determinados povos que representam a própria base do conhecimento destes (BURKE, ORNSTEIN, 1998), ou seja, as formas de construção de sentido de uma determinada cultura sobre o conhecimento construído de um objeto social – informação, conceito, ideia, conhecimento (o conhecimento da cegueira). O mito no sentido de um construto de linguagem socialmente formulada, assim a linguagem sobre a cegueira, das representações e compreensões vem como suporte para inferir que a linguagem também pode ser construída como símbolo.

Ainda que habitualmente falemos da linguagem como um sistema de signos ou símbolos de comunicação, no momento em que queremos entender a linguagem como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos, entendemos que o problema está em compreender como surge o símbolo. (MATURANA, 1998, p. 58).

As construções simbólicas da cegueira realizadas nas mais diversas culturas expõem aspectos adjetivos desta, de modo a penetrar no sujeito de conhecimento, o cego percolando em si os atributos de sua deficiência como aspectos associados ao divino, ao divinatório, à visão mística, à culpa por erro, falha ou crime, associados ou não à moral do cidadão-cego. Dessa maneira, a sua condição de limitação sensorial se relaciona na construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo, mas permeada simbolicamente pelo carimbo da deficiência, que necessita ser desconstruída em seus alicerces estigmatizantes pelo próprio sujeito de conhecimento, a pessoa cega, o cidadão-cego.

Os mitos imprimem a verdade, no caráter mais íntimo de sua cultura, não apenas uma verdade em si, mas uma forma específica de ver o mundo. Representam uma lógica própria de significar um conhecimento. A essência do mito está na sua representação como forma de significação simbólico-social-histórica, apenas uma forma de significação, nem melhor nem pior. “Em que a religião e o mito estão sendo tomados de modo tão significativo como *outras formas*, mas não *formas inferiores* de saber (como queria a postura cientificista)?” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 37).

Mais do que nunca, é necessário dialogar com as muitas formas de significar da cegueira, diálogos entre os saberes construídos a partir das múltiplas referências oriundas dos campos simbólico, imaginário e social-histórico. Verificam-se, no capítulo “a cegueira vista pela arte” da obra de Bezerra (2003), vários exemplos que permitem um vasto campo de análise da representação do cego.

Não se pode restringir o sujeito cego à sua cegueira, pois se corre um grande risco de alienar o sujeito à sua condição de deficiente oriunda das práticas sociais estigmatizadas (GOFFMAN, 1988), mas também não é possível isolá-la de si, já que está em sua condição ontológica – então a cegueira constrói uma relação entre sua ontologia e sua representação – desta maneira, é importante o cuidado na análise de sentidos que se comunicam e se expressam nas realidades sociais e culturais de vivência dos sujeitos cegos com o mundo ou o *outro*. Existem realidades acerca do mundo que envolve a cegueira muitas vezes incompreendida.

Nem a criança que enxerga, nem a cega podem compreender, plenamente, a diferença existente entre seus respectivos mundos de experiência e de realidade. Aquelas que, enxergam, mal percebem, que a maior parte de suas vidas consiste em

experiências visuais, empregando forma visual, tamanho, cor, luminosidade, movimento e distância espacial. Aos cegos são ensinados esses conceitos e a maneira como eles devem ser usados e com o domínio verbal destes uma paridade viável parece ter sido estabelecida entre o vidente e o cego. (CUTSFORTH, 1969, p. 48)

Estudar de que maneira cidadãos-cegos constroem conhecimentos, leituras, opiniões, discursos a respeito da própria cegueira é promover reflexões no âmbito ontológico (conhecimento de cegueira). Cidadãos-cegos são influenciados pelas leituras que realizam a respeito de si e do outro, então, promover vivências de construção de conhecimento musical é interferir nos processos cognitivos de conhecimento, e, na maneira como o cidadão-cego é (in)formado. Afirma-se, com base em Fróes Burnham et al (2002), que o termo (in)formação engloba tanto a informação quanto a formação e procura significar que a dimensão formativa (normalmente considerada como potencial) da informação está sendo assumida enquanto processo concreto.

Portanto, a (in)formação convoca mudanças no espírito individual destas pessoas diante dos aspectos de construção da sua identidade social e dos paradigmas gerados ao ser “deficiente visual” numa sociedade que estigmatiza os cidadãos com necessidades especiais gera (GOFFMAN, 1988). Para este autor o sujeito estigmatizado é aquele que não participa da relação de pertencimento a um grupo devido à sua condição social individual. Mudando-se os estigmas, modificam-se os discursos individuais e sociais de sujeitos. Mas como é possível dizer que o cego não participa da relação de pertencimento no que diz respeito à própria cegueira? Não a cegueira concebível, ou dita da incapacidade que os outros lhe dão, ou ainda, a cegueira glamorosa dos personagens da literatura e dos filmes, ou mais até o prazer, comezinho de humanidade, que pessoas não cegas sentem ao ajudar um cego; mas em sua presença compreendida ontologicamente. Heidegger (2002, p. 98) afirma que:

Se o ser-no-mundo é uma constituição fundamental da presença em que ela se move não apenas em geral, mas, sobretudo, no modo da cotidianidade, então a presença já deve ter sido sempre experimentada ontologicamente. [...]. Um índice disso é a suposição, hoje tão corrente, do conhecimento como uma ‘relação de sujeito e objeto’, tão ‘verdadeira’ quando vã. Sujeito e objeto, porém, não coincidem com presença e mundo.

Se a pessoa cega é em sua essência dotada da cegueira, enfatiza-se então que a recepção de uma informação é fundamentada pelos sentidos e que a ausência da visão estabelece uma forma específica de produção de sentidos, ou, ao menos, o seu processo de construção de conhecimento. Cada cidadão-cego produz conhecimento de acordo com sua condição ontológica e também social. Nascer ou ficar cego na história de vida de cada pessoa

estabelece uma dinâmica específica de subjetividades e representações sociais na construção do conhecimento de cada um. Modificando-se as relações ideológicas, transforma-se a maneira de se perceber o cidadão-cego, o que vai gerar mudanças no espírito individual destas pessoas diante dos aspectos de construção da sua identidade social (BARRETO, 2006) e também alterar estereótipos cristalizados na cultura em anos de estigma que dizem respeito ao cego (GOFFMANN, 1988). É ser cego em um mundo na coexistência de seus pares e seus ímpares. É o pensamento de um cego, uma compreensão significativa de si – cidadão-cego. Portanto, como um processo de individualização, a cegueira não é eliminação do *outro* na construção discursiva do sujeito, mas construção de uma relação entre o discurso do sujeito reconhecido como *outro* e o discurso do *outro* reconhecido como sujeito (BELTRÃO, 2006).

O sujeito cego se apresenta para o sujeito observador da cegueira de maneira livre, quando este não está imbuído de preconceitos, análises pré-concebidas, estruturas estigmatizadas de conceitos sobre o *outro* (BELTRÃO, 2006); ele cria aproximações e distanciamentos assegurados como expressão de características substantivas e adjetivas da cegueira (BAKHTIN, 2003). Pois a garantia de sentidos com um campo único de significados pressupõe a exatidão da cegueira consigo mesma. Mas, então, por que a cegueira apresenta sentidos tão múltiplos de significação? Bakhtin nos auxilia a entender a noção de sujeito como pessoa na relação entre sujeitos, desta maneira a observação da cegueira se torna possível de leituras múltiplas dos sujeitos, contanto que a compreensão de sentidos sobre a cegueira seja liberto das suas amarras alienantes, no ganho de significações que assumem a liberdade possível para os mesmos sentidos que se manifestam na presença da personalidade cega. Bakhtin (2003) nos apresenta exatamente o caráter personalista da cegueira, não apenas como um fato de psicologia, mas principalmente como sentidos com um grau variável de abstração, mas sempre com um sentido personalista.

As categorias que se apresentam nos sujeitos em suas características físicas acabam tomando o sentido dos atributos preconcebidos de modo a construir sua identidade social (GOFFMAN, 1988; DURAND, 2002). Afirmativas sobre o indivíduo de natureza moral associadas a afirmativas sobre sua aparência externa, no caso sua cegueira, constrói um estigma quando o descrédito e a identidade social virtual se misturam com sua identidade social real, de modo que sua deficiência percola numa leitura de incapacidade – no entendimento de que o conceito de cegueira se constrói penetrando as tramas dos sentidos, deixando resíduos, vazamentos, escórias, em uma realidade em que o estigma ajuda a perseverar os sentidos noturnos da cegueira.

Na diversidade de sentidos da cegueira, é necessário um exercício de compreensão de aspectos que não podem ser vividos a não ser que se seja realmente cego, assim, um relato da observação, convivência, amizade, estudos e análise do universo da cegueira torna-se importante quando é o objetivo a aproximação com este universo. Pois, do contrário, constrói-se uma leitura da cegueira preconceituosa e com campos de sentido movidos pelo mesmo estigma que se denuncia com a realidade concreta no convívio com pessoas cegas.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 373)

Existem muitas leituras possíveis da realidade da cegueira, todavia entender a relação entre a cegueira e a visão é imprescindível no entendimento dos campos de sentido possíveis da cegueira, especificamente na afirmação social da identidade do cego. Não ver e ser cego são duas condições completamente diferentes, ser cego não é apenas uma condição de não ver, mas sim uma situação particular do indivíduo. Quando se bota uma venda nos olhos se está na condição de vendado, do não uso da visão, não é uma condição de ser cego. A venda nos olhos (experiência sensorial do não uso da visão) não é a mesma coisa de ter os olhos furados ou vazados, a condição da cegueira é extrema. Pensemos então supostamente que vivêssemos em uma estrutura autoritária que condenasse uma pessoa ao uso de uma venda eterna até o final dos seus dias, seria então essa pessoa cega? A cegueira é uma condição do olho ou do ver (pode ser influenciado pelo cérebro) de moléstia da visão (cegueira substantiva) (ASSIS, 1935).

Em função de características próprias de uma cultura construída sobre o olhar, especificamente da importância das relações entre a visão e a construção verbal, a arte assume diálogos entre a cegueira e sua identidade social manifestada em construções verbais estigmatizadas. Por isso:

O trabalho do olho que vê se combina aqui com os mais complexos processos de pensamento. Entretanto, por mais que esses processos cognitivos sejam profundos e saturados das mais amplas generalizações, eles não se dissociam até o fim do trabalho do olho, dos indícios sensoriais concretos da palavra figurada viva. (BAKHTIN, 2003, pp. 225-226)

É possível apenas uma aproximação da cegueira, mas a sinceridade é mister, quando se quer uma interação em que é possível tocá-la sem véus, de olhos fechados, sentindo as protuberâncias, texturas, idiosincrasias e fendas, rupturas, vazamentos e sangramentos. E

quando se sangra junto é o que torna o sujeito sempre identificado com o objeto – cegueira e conhecimento – relação indissociável entre as partes (implicação ética do sujeito de conhecimento). Na referência de que este olhar e o suporte do olhar são cegos, aproxima-se do discurso do sujeito como *outro*: cidadão-cego. A relação entre estes muitos *outros* e si é o que torna o caráter intencional do sujeito; não é a visão de alguém que vê falando de um que não vê, mas é o sujeito cego na revelação das formas de ver-conhecer próprias de si. É o diálogo entre sujeitos:

As pessoas, com efeito, podem compartilhar símbolos mas elas não compartilham, forçosamente, o conteúdo desses símbolos. Deste ponto de vista, o *outro* na cultura e nas culturas é incontornável enquanto co-construtor de diferenças e processos identitários. Ademais, a construção do *outro* se dá num processo de negociação onde cultura e identidade cultural estão em uma contínua efervescência como espaços inscritos e como história de atores sociais dentro de uma temporalidade. (MACEDO, 2004, p. 55)

Toma-se, então, o aspecto ativo do olhar cego: o querer conhecer – o querer ver. Entender o outro na sua peculiaridade mais própria: cegueira, manifestando-se na pessoa do *outro*, e, este conhecer refere-se ao conhecer-se e assim também ao *outro* (ou ao mundo) (CASTORIADIS, 1982; BARBOSA, 2004(b); BELTRÃO, 2006).

O machado trouxe à luz algo distinto dessa realidade compartilhada. Graças ao machado e aos presentes que o seguiram, havia agora um elemento novo e inatural a vida. Esta entidade se tornaria conhecida como “conhecimento” e serviria para mudar o mundo e controlar as pessoas. (BURKE, ORNSTEIN, 1998, p. 280)

A cegueira original é aquela que precede todo olhar. Em cada momento da história as sociedades vivem diversas formas de avanço, desenvolvimento e controle de conhecimentos, as formas de propagação-difusão e os seus respectivos suportes.

O sujeito é também atividade, mas a atividade é atividade sobre alguma coisa, do contrário ela não é nada. Ela é pois co-determinada por aquilo que ela se dá como objeto. Mas este aspecto de inerência recíproca do sujeito e do objeto – a intencionalidade, o fato de que o sujeito só seja na medida em que põe um objeto – é só uma primeira determinação, relativamente superficial, é o que traz o sujeito ao mundo, é o que o coloca permanentemente na rua. (CASTORIADIS, 1982, p. 127)

A corporalidade do cego está embasada na construção de uma linguagem em que o eu é de uma ontologia cega, que se desenvolve na dinâmica das relações entre o eu e a autoconsciência por meio da linguagem (MATURANA, 1998). O quanto é necessário o respeito à individualidade de cada um, o seu desenvolvimento geral está ligado às fases de

desenvolvimento das suas habilidades que se intercomunicam com os processos de aprendizagem, principalmente no desenvolvimento da linguagem.

O *eu* de um ser humano não está localizado em sua corporalidade, embora seja através da alteração de sua corporalidade que ele existe. Essa é a principal dificuldade que encaramos na tentativa de entender e explicar a autoconsciência. [...]. Além disso, como o eu surge como uma experiência na experiência da autoconsciência, a autoconsciência e o eu se dão como relações dinâmicas no fluxo do linguajar, e não podemos falar sobre elas sem vivê-las como experiências no fluir do linguajar. (MATURANA, 1997, p. 235)

A identidade da pessoa cega se manifesta nos aspectos tanto substantivos, ontológicos de suas características, quanto nos aspectos adjetivos, ou seja, nos campos de sentido em seus processos de construção de conhecimento. O conhecimento para se constituir como elemento transformador das alienações estigmatizadas se manifesta como uma identidade sempre inacabada de pessoas cegas alicerçadas por uma linguagem socialmente compartilhada e conectadas às experiências cotidianas carregadas de emoções, sentimentos, ideias, contradições e ilusões. Por meio da linguagem socialmente compartilhada é que as representações sobre a cegueira são tecidas. Mas, a articulação entre as necessidades concretas da cegueira e os processos cognitivos de construção de habilidades e conhecimento são relacionados, de maneira estreita, com sua própria identidade. Então, não ocorrerá uma aprendizagem de forma tardia na implicação de uma relação de incapacitado físico, intelectual ou mental, comumente observada na relação estreita entre incapacidade e deficiência (GOFFMANN, 1988), imersa no imaginário social representada pelas figuras de pessoas cegas, em que a cegueira é significada também como sinônimo de loucura, nescidade e principalmente de incapacidade, enquanto, por consequência, o ambiente social acentua mais a deficiência em detrimento da sua real capacidade.

Enfim, uma vez que as trevas se ligam à cegueira, vamos encontrar nesta linhagem isomórfica, mais ou menos reforçada pelos símbolos da mutilação, a inquietante figura do cego. [...] Verifica-se de resto, que numerosas valorizações negativas são espontaneamente acrescentadas pela consciência popular a qualificativos como “zarolho” ou “cego”. O sentido moral vem duplicar semanticamente o sentido próprio. É por essa razão que, nas lendas e fantasias da imaginação, o inconsciente é sempre representado sob o aspecto tenebroso, vesgo ou cego. [...]. A cegueira, tal como a caducidade, é uma enfermidade da inteligência. (DURAND, 2002, p. 94)

A relação entre cegueira e mutilação é um aspecto presente em muitos símbolos em que o sentido semântico vem se associar a um sentido moral. Aspecto este também presente no trabalho de Geremek (1995) sobre documentos que relacionam cegos em práticas de mendicância ou vagabundagem, por vezes em atos de delinquência. Assim como também em

exemplos históricos em que a mutilação pela cegueira era uma prática de punição por crimes ou delitos (SILVA, 1986), mais uma vez associando a cegueira a aspectos morais.

Se pessoas que lidam diariamente com a cegueira se penalizam com o enfrentamento das dificuldades dos cidadãos-cegos e não fazem por eles o que provavelmente podem fazer, certamente no futuro estarão não só estabelecendo preconceito, como também dificultando o seu processo de autonomia. Embora a perda da visão cause algumas dificuldades e restrições contra validade e profundidade de certas experiências cognitivas, não se deve restringir as oportunidades de se promover situações concretas em ambientes favoráveis, pois isto dá aos cidadãos-cegos a verdadeira noção do contexto em que vivem, bem como a crença em ser capaz de se desenvolver a partir de suas idiossincrasias.

3.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

São as formas de identificação – identidade – que ajudam a construir os níveis de significação. Práticas de articulação simbólica se instituem por meio de vidas de pessoas em suas práticas cotidianas na relação com o conhecer; assim o ser social pertence a uma lógica identitária: maneiras de classificar, organizar, categorizar um determinado sujeito ou objeto pertencente a uma lógica recorrentemente social-simbólica. A construção da identidade está baseada nas representações sociais, mas não somente, pois os processos de identidade são também processos de existência e reflexão.

A identidade possibilita ao sujeito imprimir sua marca no mundo ao mesmo tempo em que concede ao mundo o direito de torná-lo como seu pertence. Todas as pessoas estão no mundo, mas nem sempre são no mundo. Isto porque estar no mundo é um processo natural, basta nascer, porém ser no mundo exige conquista, transcender a condição natural do existir. Daí, não ser a identidade um simples dado biológico, mas uma construção historicocultural complexa, implicando as várias esferas que nos constituem. (BARRETO, 2006, p. 84)

Assim, é importante salientar que, a priori, não existe informação ausente de significado; segundo Castoriadis (1982), toda informação é informação de e sobre alguma coisa. Afirma ainda que a informação é o *magma* do conhecimento, mas que o conhecer exige necessariamente uma reflexão, pois a informação sem a reflexão continuaria informando apenas *leituras alienantes*, ou seja, estabelece uma autonomização das instituições e sua dominância relativamente à sociedade. A saída da alienação só é possível por meio de reconhecer no imaginário das instituições seu próprio produto. A cegueira é da condição de uma ontologia cega, não é uma condição da qualidade de.

Segundo Bakhtin (2003), os valores emocionais, os sentidos da tonalidade de valores e consciência, da linguagem, do pensamento, do ato, do acontecimento, é conhecimento. Portanto, a maneira como o cidadão-cego organiza e estrutura os sentidos, representados nas concepções que ser cego ou falar da cegueira produz, influenciará conseqüentemente em suas ações como um sujeito de conhecimento.

Só (permanecendo dentro de mim mesmo) nas categorias cognitivas, éticas e prático-técnicas (de bem, verdade e clareza de fins práticos) consigo orientar-me nesse mundo como acontecimento, pôr-lhe ordem na composição material, condicionando-se desse modo a imagem e cada objeto para mim, sua tonalidade volitivo-emocional, seu valor, seu significado. De dentro de minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejado, no devido e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua presença, em seu presente, em sua integridade, em sua já-exequiüibilidade. (BAKHTIN, 2003, p. 89)

Não existe objeto (informação, conceito, ideia, conhecimento) sem sujeito, assim também não existe ferramenta (objeto social) ausente de significado, sem ter sido produtor e produto de uma lógica social-identitária (BURKE, ORNSTEIN, 1998). Enquanto ser social na relação com outros sujeitos ou com objetos sociais, a cegueira faz parte de uma lógica social-identitária mediada por formas instituídas de linguagens (língua, signos e símbolos) e que se articulam por significantes: formas de significação designadas por sistema conjuntista-identitário (CASTORIADIS, 1982, p. 213). Os cidadãos-cegos em suas categorias de produção de sentido são motivados por estruturas de pensamento próprias de sua composição pessoal, histórico-social e cultural, de modo que os sujeitos de conhecimento são tanto metafóricos quanto sujeitos simbólicos, sujeitos tanto concretos quanto imaginários (CASTORIADIS, 1982).

A construção de identidade a partir das representações sociais influenciou a penetração simbólica de sentido moral sobre a identidade das pessoas de modo que o fardo de uma cruz de merecimento ou resignação se abate sobre o sujeito, e uma opressão simbólica (MARTINS, 2013) constrói uma identidade deturpada, cerceada de vontade a partir da representação de mutilação ou deformidade (SILVA, 1986) que se associa à sua aparência.

No pressuposto de que todo ser é essencialmente social-histórico, e que, com base neste raciocínio, as diferentes sociedades imprimem significados a seus símbolos, ser uma pessoa cega – cidadão-cego – fundamenta-se por um caráter pessoal, subjetivo de ser cego, porque é ontológico, e, por uma lógica social que corresponde à concepção pessoal-social do

símbolo da cegueira, em diferentes lógicas identitárias, impressas por diferentes momentos históricos e lógicas culturais,

Agora vou dizer algo sobre a linguagem. Ainda que habitualmente falemos da linguagem como um sistema de signos ou símbolos de comunicação, no momento em que queremos entender a linguagem como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos, entendemos que o problema está em compreender como surge o símbolo. (MATURANA, 1998, p. 58)

O ser cego, em sua concepção de significações simbólicas em diferentes culturas, permite um grande lastro de análise sobre a cegueira. Permite, ainda, a partir das concepções de cegueiras, que se estabeleçam as relações entre as muitas realidades de diferentes sujeitos, inclusive refletindo sobre não ver e ser cego, que são questões diferentes. Mas, também, nas múltiplas referências possíveis que fundamentam o pensar a informação, na sua forma (sujeitos) de significar um determinado conhecimento (no caso em questão a própria cegueira). Então, torna-se necessário um estudo a respeito da cegueira, em suas múltiplas concepções simbólicas.

Quando nos esforçamos para compreender os símbolos, confrontamo-nos não só com o próprio símbolo, mas com a totalidade do indivíduo que o produziu. Nessa totalidade inclui-se um estudo do seu universo cultural, processo que acaba por preencher muitas das lacunas da nossa própria educação. Estabeleci como regra particular considerar cada caso como uma proposição inteiramente nova, sobre a qual começo um trabalho de quase alfabetização. Os efeitos da rotina podem ser práticos e úteis enquanto se está na superfície de um caso, mas logo que se chega aos seus problemas vitais é a própria vida que entra em primeiro plano, e até as mais brilhantes premissas nada mais são que palavras totalmente ineficazes. (JUNG, 2008, p. 115).

A difusão do conhecimento sobre a cegueira está imbricada com as vivências sociais, pessoais, de observação e na elaboração de técnicas, seu aperfeiçoamento e domínio. O que isso significa é que cada momento histórico e realidade cultural vivenciou um nascimento, aperfeiçoamento ou domínio de algum conhecimento a respeito da cegueira, mais do que nunca é necessário dialogar com as muitas formas de significar da cegueira, diálogos entre os saberes construídos a partir das múltiplas referências (FRÓES BURNHAM, 1998): oriundas dos campos simbólico, imaginário e social-histórico (CASTORIADIS, 1982). O símbolo cegueira percola na difusão do conhecimento principalmente através da história de vida das pessoas cegas, e porque assim existe a intenção da difusão do conhecimento cegueira.

Mudando o conhecimento a respeito da cegueira, muda-se o paradigma deste mesmo conhecimento, dessa maneira é possível compreender melhor o que é cegueira em suas múltiplas possibilidades de significação se o acesso à informação sobre cegueiras tiver sido

construído. Segundo Maturana e Varela (2001) todo processo de interação do ente com o meio, ou do sujeito com seu objeto de conhecimento – sujeito de conhecimento – desenvolve sistemas de adaptação e acoplamento. A cegueira imprime no sujeito uma máquina adaptativa, de fato isso acontece com o sujeito deficiente em um processo de interação com o seu ambiente de vivência, e incide em processos adaptativos na produção de conhecimento (MATURANA; VARELA, 2001). Mas com a pessoa cega, a ausência da visão exige uma particularidade na construção dos sistemas de adaptação e acoplamento, por conseguinte realiza todo o processo de maneira pontual e ímpar, personalizado (ou seja, na ontologia de cada cegueira em particular).

4 MENDIGOS OU NOTÓRIOS – OXIMOROS DA CEGUEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS SEMÂNTICAS SOCIAIS ENTRE CEGUEIRA E MÚSICA

Oh, você que tá passando,
Com saúde e alegria,
Dê uma esmola ao pobre cego
Que não vê a luz do dia

Canção do cego - popular

Pobre cega, por que choram assim tanto esses teus olhos?
Não, os meus olhos não choram.
São as lágrimas que choram
com saudade dos meus olhos.

Heitor Villa Lobos - *Pobre Cega*

Senhores, Pedro Oliveira já nasceu para cantar
Quando pega a regra inteira trabalha pra não errar
Mas eu perguntei pro Padre se cantar fazia mal
Ele me disse: Oliveira, pode cantar dentro da praça
Porém se cantar de graça cai em pecado mortal

Por isso, meu pessoal, eu dou a declaração
Esta minha rabequinha é meus pés, é minhas mãos
É minha roça de mandioca, é minha farinha, é meu feijão
É minha lavra de cana, é meu quinto de banana
É minha safra de algodão.

Cego Oliveira - *Minha Rabequinha*

4.1 MENDIGOS OU ARTISTAS: ESTIGMA DOS VULNERÁVEIS

O esforço do presente texto é propiciar entendimento sobre os campos de sentido que o conceito *cegueira* evoca, especificamente na relação com a música. A cegueira é uma condição própria da percepção humana, particular, de alguns e, portanto, única, singular, ímpar. Essa condição consiste na construção de conhecimento sem o uso da visão e também numa forma ontológica de o sujeito/indivíduo/pessoa/cidadão ver (conhecer) o mundo das formas, das cores, das imagens. O mundo vê o cego e o cego vê o seu mundo e os outros mundos em sua cegueira, certamente não sob a mesma ótica nem sempre de modo conciliável.

A cegueira em seu mundo próprio de cegos se apresenta (em seu caráter substantivo) e é representada (em aspectos adjetivos) em um conjunto de múltiplas significações. O conceito na forma de construir (informação) um distanciamento do substantivo, do objeto ou compreensão; um entendimento, um pensamento, uma produção de sentido a respeito da

cegueira, ou seja, de que maneira ou como se constroem os significados do conceito cegueira, de que maneira o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento tendo a música como liame.

A organização de um conjunto de representações sobre a cegueira é um recorte do universo de sentidos que ela tem assumido. A organização deste conjunto se concretiza como uma pesquisa sobre suas apresentações e representações de modo a auxiliar no entendimento dos campos de sentido que são socialmente construídos, principalmente os atributos próprios dos estigmas da cegueira.

Que visões são socialmente construídas sobre os músicos cegos? As fontes de documentação são as principais formas de acesso às estruturas de representação, na consideração de que essas fontes podem ser investigadas nos mais diversos aparatos tecnológicos de registro. As pessoas também são fontes documentais de informação, o que pode ser confirmado cotidianamente. Geremeck (1995) utiliza documentos jurídicos das delegacias e literatura popular como fontes de afirmações históricas a respeito de grupos sociais. Entre estes, a cegueira, suas tipologias e caracterizações se apresentavam em campos próprios de sentido, de modo que a associação entre deficiência, marginalidade, exclusão social, vagabundagem, delinquência e irracionalidade estavam conectados. E a pessoa cega em sua prática de músico de rua se adequava a um campo produtivo de profissionalidade, de modo a agir socialmente como um artista itinerante que trazia como sustentáculo da sua prática profissional a mendicância.

O significado simbólico, às vezes, é tão forte e importante que a função se inverte: o objeto se torna sujeito. E assim dizemos: o padre Paulo, a esposa de João, o marido de Teresa, o professor fulano de tal, o comissário, o inspetor Pedro etc. Desse modo percebemos aos poucos o papel simbólico exprimindo profissões e instituições, onde o sujeito é e se constitui (só através dela, ou seja: o objeto, a função, é o sujeito). Temos aí o sujeito alienado à função, ao objeto, um objeto social, ou seja, uma profissão. (BORBA, 2001, p. 67)

Historicamente os cegos mantinham-se profissionalmente como músicos itinerantes, cantadores, contadores de histórias, mas também em práticas de mendicância. Pedintes, que, pela força da prática e da necessidade, ocorriam como uma profissionalidade (GEREMEK, 1995). Instituiu-se uma associação entre a produção de conhecimento musical e a profissionalidade da música. Assim, em certa medida, imprime-se uma relação que ficou estigmatizada, pois nasce de um processo de alienação ao longo dos tempos da relação entre cegueira e música.

As leituras das representações da cegueira em sua relação com a música, convidadas por Geremek (1995), nos auxiliam a repensar o papel social do mendigo, e de como a mendicância se associou à música feita por pessoas cegas. No mecanismo perverso de controle da misericórdia, a cegueira é utilizada como moeda de barganha. E a música, como alicerce alienante, porque se utiliza simbolicamente de uma falsa relação instituída na prática da marginalidade social. A assistência, ou esmola recebida, revela-se como um atributo afirmativo da gratidão de uma classe social marginal com as outras classes. O miserável vende o seu ato de misericórdia, e o doador compra a gratidão do miserável mais a ideia de que será simbolicamente recompensado pelo destino por sua ação benevolente. E assim são fortalecidas as práticas de segregação social que se utilizam da mendicância como uma forma de afirmação do estigma da permanente vulnerabilidade do deficiente.

O conhecimento que desinstitucionaliza e cria aptidões, habilidades relacionadas ao conhecimento de mundo e autonomia, a outras possibilidades de ser no mundo, está presente na difusão sobre as formas de representação da cegueira. Mas, ao se analisar mais atentamente e criticamente as representações, percebe-se que muitas vezes ela ajuda a construir uma identidade deturpada (MARTINS, 2013).

Ao se estudar o campo de sentido daquele que precisa de ajuda, observou-se a percolação do conceito cegueira na difusão do conhecimento, e constatou-se porque se constrói a vivência de sentidos da cegueira como um campo noturno (DURAND, 2002). Geremek (1995) fala que para boa parte das questões relacionadas aos golpistas, malandros, traficantes, degredados, sacanas e truqueiros, grande parte da miséria se apresenta associada a questões morais, especificamente no período e contexto histórico que analisa, mas não apenas nestes. O pilantra e a pobreza estão intimamente associados, e a cegueira no processo de mendicância e pedinte como um lugar historicamente legítimo, por ser considerado como um sujeito vulnerável. Este hiato social que carrega o seu *ethos* moral penetrou no seio da sociedade como uma perversão genuína, e esse é o ponto que percola significados noturnos à cegueira. O profissional músico de rua se mistura com o profissional mendigo. As pessoas se sentem regozijadas ao ajudar um cego. A questão da mendicância cega está intimamente relacionada com a prática do músico itinerante. São aspectos que possuem características de uma semântica moral completamente diferente: o músico profissional da rua em relação ao mendigo profissional, a prática da mendicância de pessoas cegas está intimamente relacionada com a prática de músicos itinerantes.

Este é o lugar no qual a própria pesquisa chegou, porque a mendicância cega está o tempo todo ao nosso redor, imersa no cotidiano, não é uma coisa isolada em fotos ou livros,

ou em momentos históricos, mas está presente nas ruas, nas praças, nas portas das igrejas em diferentes momentos, e se revela também seu caráter sub-reptício e obscuro no seio da sociedade. Quando a música passou a ser a prática profissional da cegueira, os mendigos que cantavam, tocadores, mendigos que faziam reza, tinham no contexto religioso a sua ação, se aproximando ainda mais do Criador. Por sua vez existiam cegos que narravam histórias, sujeitos que eram detentores dos conhecimentos guardados sobre a cultura de um povo (BURKE; ORNSTEIN, 1998).

Na geração de uma mudança estrutural, institucional sobre a cegueira, nos seus paradigmas de produção de conhecimento, é necessário afirmar que as interações com os sujeitos estão alicerçadas numa política de sentidos do limite da escuta sensível. O cego andarilho que conta histórias, que tece narrativas sobre a vida, que canta cantigas não será devidamente escutado, caso não se faça aquela escuta. Se o ouvinte se propõe a fazê-la, a cegueira conta uma história a partir de suas apresentações e representações, revelando um espanto em seu primeiro contato.

Ao analisar o sentido do mendigo como desacreditado, constatou-se a utilização da descrença sobre ele como uma moeda de barganha. No momento em que o cego se compreende, não como mendigo, mas como artista itinerante, um produtor de narrativas cantadas, ele deixa de ser mendigo e passa a ser um profissional da arte, artista itinerante, de rua. A difusão de uma canção é a moeda de barganha, e esta moeda de troca deixa de ser a misericórdia e a benevolência, sua incapacidade e vulnerabilidade, e passa a ser o conhecimento. A força de trabalho deixa de ser somente a assistência alheia e passa a ser sua própria força em cantar, em transmitir, em fazer arte.

Que relações entre a cegueira e a música são anunciadas em suas formas de representação? Como as pessoas cegas se relacionam com a música? Como a vulnerabilidade exposta da cegueira foi institucionalizada através da relação socialmente construída entre cegueira e música, tanto do ponto de vista de quem possui a visão como de quem não possui? Quais os campos estigmatizados de sentidos que institui os atributos de menosprezo simbolicamente construídos, e como isso institui as construções de autoestima do cidadão-cego na produção de conhecimento musical?

Uma das respostas incontornáveis diante de tantas questões é que um observador alienado ou ingênuo na leitura crítica das situações cotidianas se mantém na superfície, alheio dos sentidos multirreferencialmente motivados, reiterando ou reproduzindo estruturas de fortalecimento de uma identidade deturpada.

A mendicância faz parte de uma história da cegueira sedimentada em anos de reprodução de um modelo estigmatizado, o próprio estigma é representado e reforça a si mesmo. Ainda nas mais diversas culturas este tipo de representação ocorre, e com isso é possível afirmar que não é uma condição exclusiva do cego, mas é uma condição específica da instituição social do vulnerável. E as sociedades acabam associando o vulnerável com o incapaz, de modo que a identidade do cego se torna marginal. Existem muitas questões psicológicas, de vida que estão entranhados no simbólico-social sobre a cegueira, que se perpetuam como linguagens e traumas da pobreza.

Quando o cego carrega uma institucionalização de menosprezo sobre si ou um estigma de sentidos sobre cegueira, utiliza a mendicância como uma atividade que lhe traga renda tendo como base da transação unilateral, consubstanciada na esmola, a misericórdia do outro. Então, a barganha de mendigo, de seu ganha-pão, está associada ao fato de sua imagem ser de vulnerável e incapaz.

Ouviram-se muitas histórias que instituem no imaginário social a mendicância como prática profissional bem sucedida, conforme narram Barreto (1995) e Geremeck (1995). Barreto (1995), se utilizando de notícia publicada por um jornal carioca em 1913, constata um caso de mendigo cego que acumulou pequena fortuna para a época, e como esta notícia interferiu na concepção social de dar esmolas. Com ironia aguda, convida o leitor a reflexões sobre as condições sociais da pessoa cega. Geremeck, apoiando-se na literatura europeia entre 1400 e 1700, contextualiza a cegueira nas práticas profissionais de mendigos e marginais, inclusive incluindo uma longa lista de tipologias de pedintes cegos. Várias histórias similares estão presentes no cotidiano do pesquisador, como uma crônica da vida, que serão descritas a seguir.

Uma vez, no ônibus, fui conversar com um cego cantador que estava com uma criança, usada como guia. Disse a ele sobre o seu direito à aposentadoria, que, se ele não soubesse como articular a aposentadoria, eu poderia conduzi-lo até um assistente social, e tentei entender melhor a respeito da criança (se ela estava na escola). O menino não poderia estar sendo usado pelo cego. Necessitado ele ou não, estava evidente a exploração do menor. O cego me respondeu com nenhuma elegância. Disse-me que eu não tinha que me meter na vida dos outros, e que ele, pedindo no ônibus, ganhava muito mais do que com a aposentadoria, que é um salário mínimo do governo.

Tem a história de um cego na Lapinha, que faz a linha Bom Juá-Baixa dos sapateiros. Ele tem uma avenida de casas construída com dinheiro de pedidos. “Ajude o ceguinho, ajude

o ceguinho, uma moeda para o ceguinho”. Há também a história do rapaz da curva grande, que tinha uma alameda de casas, todas elas construídas com dinheiro de mendicância.

Um cego que roda no Terminal da França, muito falante e comunicativo, canta o samba, conversa com o motorista. E uma pessoa do lado disse: “Está vendo esse aí, tem condições; casa própria e tudo”. Vale-se da deficiência para benefício próprio. Mas, a pergunta é: por que uma pessoa se prestaria a um papel de humilhação ou de marginalidade, se teria condição de se assumir financeiramente? Uma satisfação e um prazer em realizar a vida a partir de uma itinerância artística: o pedir uma moeda, ninguém é onerado, pois o valor não compromete a renda de ninguém, nem sacrifícios alheios. E, na concepção destes sujeitos, sua presença se faz dentro de uma comunidade conhecida. O cego, ao interagir com os motoristas, os cobradores, conhecendo todos os pontos, pode dar informações sobre lugares ou situações, já conhecem as pessoas que estão no ônibus naquele horário. Não contam miséria de suas vidas, mas principalmente produzem arte, fazem trocadilhos, repentes, piadas, distribuem bênçãos. Encaram suas vidas de pedintes, sem nenhum tipo de culpa ou sentimento de inferioridade, mas principalmente sentem que aquele lugar de artista itinerante fica evidentemente distante de uma prática mendicante. Principalmente, por ser um lugar legítimo para o cego, conforme afirmado por Geremeck (1995), ainda proporciona o exercício de misericórdia e benevolência dos passageiros, que são tocados em lhes ofertar as moedas que pesam nos bolsos, como um breve alívio das maldades do mundo, como um exercício de humanidade e bondade guardada no fundo da alma, um exercício de ajuda ao próximo. Num lugar de trabalho legítimo do cego, nenhum deles expõe suas misérias, mas expõe suas alegrias através de cantorias, uso da arte para isto.

É possível encontrar também outros que são pequenos comerciantes. Carregam suas guias vendendo canetas, chaveiros e outros pequenos utensílios. Não fazem uso da arte para pedir.

4.2 CANTADORES DE FEIRAS, GAITEIROS, RABEQUISTAS E PARELHOS

O presente texto fala de cegos cantadores e contadores de histórias, imagem construída desde os tocadores de realejo, os cantadores de feira: Cego Aderaldo, Cego Afrânio, Cego Sinfrônio, Cego Oliveira, mas também outros tantos anônimos que viviam suas relações de profissionalidade com a música. Sant’anna (2006) nos narra, no início de seu livro, como nasceu o mito do cego contador de histórias, cantador e narrador de situações do cotidiano.



Figura 2 – Foto da capa do CD de Cego Oliveira, Rabeca e Cantoria.

Fonte:

http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Cego+Oliveira<r=c&id_perso=262



Figura 3 – O Cego Oliveira, filho de Cego Oliveira, com a rabeca.

Fonte:

<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=697822>

Observou-se, na peleja de Zé Pretinho e Cego Aderaldo (A Peleja de Cego Aderaldo e Zé Pretinho, 2014), preconceitos expostos tanto nos aspectos próprios da cegueira quanto nos

aspectos da negritude. Na peleja, as características do outro são utilizadas como menosprezo, seja o fato de um ser cego ou o fato do outro ser preto. Preconceituoso ao extremo. Uma disputa discursiva em que uma das formas de argumentação é falar sobre as inabilidades ou equívocos do outro.

Gaguejar na peleja também é um argumento, de modo que o Cego Aderaldo vence a disputa. Pode-se pegar esse acontecimento e analisar como um aspecto a se tratar na difusão do conhecimento (pois na peleja muitos estão assistindo à disputa), e como são difundidos os aspectos sobre a cegueira e sobre a negritude? Um cego construiu um conhecimento sobre o que é uma pessoa negra só a partir das construções sociais e simbólicas que foram tratadas no universo social. E isso também é possível fazer quando se pensa na relação entre cegueira e música. Certas questões sobre as aparências surgem a partir de uma relação simbólica, considerando-se uma análise em profundidade. O cego, de certa forma, acaba difundindo e reforçando uma identidade estigmatizada, como uma reprodução dos aspectos sociais. E a pessoa negra acaba também difundindo e reforçando a identidade estigmatizada sobre a pessoa cega. A principal diferença é que Zé Pretinho sabe como é visualmente uma pessoa cega. Na relação entre a cegueira e a negritude, na peleja entre os dois, ocorre a difusão de identidades estigmatizadas, mas outras relações também podem ser ampliadas a partir deste fato: outras leituras.



Figura 4 – O Cego Aderaldo com a rabeca, acompanhado de dois músicos.

Fonte: http://clubedorepente.blogspot.com.br/2011/04/os-imortais-da-poesia-cego-aderaldo_16.html

Mesmo quem trabalha com a cegueira não consegue escapar dos campos próprios de legitimação do poder simbólico que ela carrega. Há uma intencionalidade no olhar do *outro*,

sentida quando se fala que o profissional/professor trabalha com crianças cegas. Existe uma força que se evoca simbolicamente diante de um professor de crianças consideradas especiais. Quando se afirma que ele trabalha com música, percebe-se que o fato de ser professor se torna um campo diurno no diálogo com desconhecidos, mas quando se afirma que é professor de música para crianças cegas, torna-se ainda mais evidente a surpresa ou admiração de quem o vê, sempre ouvindo discursos que reforçam um caráter diurno de sua personalidade. A admiração deixa de ser apenas explícita e passa a ser exagerada, e isso é tão forte e significativo que demanda um nível maduro de reflexão do sujeito/professor, para que não seja tomado por um falso ego ou identidade deturpada sobre si mesmo.

Nas análises possíveis das interações que são feitas quando se fala da profissionalidade de um professor de música, afirma-se que a admiração exagerada está associada aos estigmas de uma prática com certos grupos considerados vulneráveis. O trabalho com a loucura tem um campo de sentido, por exemplo, inverso ao da cegueira. Ao se trabalhar com transtornos mentais, o sujeito profissional carrega simbolicamente o estigma da loucura, mas, ao trabalhar com crianças cegas, o sujeito profissional carrega o estigma da caridade associado à bondade. O campo simbólico de uma profissionalidade com cegos, ou surdos é de benevolência, e o de trabalho com crianças de múltipla deficiência, ou alguma síndrome severa, é esse campo moralizante, que carrega os campos simbólicos da saúde, reforçado pelas suas práticas (JANNUZZI, 2004).

Como é que o conceito de cegueira se constrói e percola na difusão do conhecimento? Porque ele é construído dessa maneira, desse jeito? Percebe-se que uma das leituras possíveis é que o estigma é auto recorrente. Segundo Maturana e Varela (2001), todo sistema passa por um processo de adaptação e acoplamento, e assim dá origem a outro novo sistema que constrói novos processos de adaptação e acoplamento, gerando um sistema sempre auto recorrente. O cego precisa se adaptar, se acoplar ao sistema que é a realidade, à situação marginal, de vulnerável, de uma pessoa excluída. E então ele se adapta como: mendigando, sobrevivendo na condição possível de cada sociedade. E aí o mesmo acoplamento de marginal reforça o acoplamento social de mendigo, e assim a sociedade se auto fagocita, vomitando estigmas, e novamente se alimentando dos mesmos estigmas que havia anteriormente vomitado. É isso que alicerça os grandes paradigmas sociais de incapacidade, embora os filmes, a literatura exponham um sentido normalmente oposto: que o cego é capaz de fazer muitas coisas incríveis, aquele que vai libertar o outro de uma ilusão aparente das coisas, o que vai destituir a opressão, vai gerar uma grande bondade no outro, por estar precisando de ajuda.

Para cada situação cultural e histórica vivenciamos um mundo de suas próprias lógicas, das mais diferentes lógicas. E a tendência, com o passar dos tempos, é vivenciarmos cada vez um número maior de possíveis simbologias da cegueira. E assim a sociedade torna-se mais imbricada de sentidos múltiplos, destarte numa análise da história da pessoa cega verifica-se o estado contínuo de suas adaptações às demandas sociais. Não se pode culpar a história como se fosse uma responsável tautológica pelos sentidos de incapaz e vulnerável. Cada momento histórico teve a sua força de sentidos construídas pela instituição de conhecimento (CASTORIADIS, 1982), e teve também os seus sentidos próprios associados à cegueira. Destarte é necessária uma leitura contextualizada e pode-se observar que, mesmo em culturas em que a perfeição física era algo enaltecido, como na Grécia antiga, o sujeito cego tinha o seu papel social, o seu espaço de identidade. E na essência da cultura, a cegueira estava realmente associada a um campo totalmente próprio de cantador, de contador de história, contador de “causos”, e assim se foi sobrevivendo ao longo de muitos anos de história. A simbologia da relação entre a pessoa cega e a cidade vai se perpetuando, se modificando, ao longo da história. Mas existem simbologias que tiveram sua gênese e hoje se confundem com outras lógicas modificadas historicamente. E assim novos e novos sentidos são formados (BAKHTIN, 2003), e os sentidos de adaptabilidade e acoplamento são reconstruídos (MATURANA; VARELA, 2001). Como o sujeito se inclui, em uma sociedade produtiva que o exclui, se ele não se adaptar a esses processos de produção? A forma de produção da cegueira, como auto sustentação em sua profissionalidade estigmatizada, se dá pela quebra do paradigma de exclusão social. O sujeito se aproveita de outros sentidos produzidos em outros contextos históricos e cria estruturas de cotidianidade nos novos processos de acoplamento que são instituídos. Adapta-se a uma nova realidade.

Outro aspecto que Silva (1986) nos traz é a história a partir da deficiência. Ele tem como principal foco o entendimento da deficiência física dentro da história da humanidade. De como a mutilação estava associada ao processo de punição, e de como esse processo material acaba se transformando em um processo imaginário e simbólico. O ladrão perdia o nariz, de modo que uma pessoa sem nariz era sempre associada ao ato que a levou à punição. E assim se construíram sentidos, alienados a um único campo, que associavam a mutilação ou a deficiência à natureza moral do sujeito. Se cometesse certos atos de delinquência, ele teria a orelha cortada, os olhos vazados, a mão amputada, o nariz decepado. E como esse processo mutilatório, como um construto histórico de punição, esteve associado ao fato de ser a cegueira uma punição divina ou um merecimento por atos abomináveis, uma legitimação dos erros ou fracassos (SILVA, 1986; DURAND, 2002; MARTINS, 2006, 2009). Há histórias em

narrativas culturais que também legitimam esse mesmo estigma. O campo adjetivo se materializa no campo substantivo, e não o contrário como normalmente acontece com a cegueira considerada em seu campo diurno de sentido. Isso é também afirmado por Chevalier (1998) e confirmado por Durand (2002). Tanto Durand (2002) como Geremeck (1995) nos ajudam a entender como o campo concreto sobre a cegueira se mistura com o campo simbólico, e como esses campos ao longo do processo histórico quase ganharam sentidos iguais. Como também esses campos acabam assumindo uma natureza moral, em que o sentido moral vem qualificar o sentido concreto.

Existe algo na cegueira que é tão próprio que emerge em todas as culturas. Mas a busca por um sentido único ou primário é uma tentativa frustrante, pois os sentidos são múltiplos e heterogêneos. Homero e o cego de outros lugares se manifestam também, por exemplo, nas feiras livres de Pernambuco, na realidade cotidiana nos ônibus de Salvador. Um carregando a rabeça, outro o alaúde, outro um realejo, logo todos carregam sentidos musicais associados a sua aparência.

Seguem-se algumas imagens que serão analisadas a partir do mapa conceitual construído, numa tentativa de ajudar a analisar como se construiu os sentidos históricos entre cegueira e música:



Figura 5 – Brughel, o velho: O cego guiando o cego, 1568.

Fonte: www.deficienvsual.pt/arte-e-cegueira.htm



Figura 6 – “O Pobre Rabequista”, ou “O Cego Rabequista”, é uma pintura de 1855 (Óleo sobre tela 170 X 122 cm), por José Rodrigues.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cego_Rabequista_GPEG.jpg



Figura 7 - O velho da sanfona, fotografia realizada por Pintos, 1924.

Fonte: <http://br.fanscup.com/deportivo-de-la-coruna/photo/cego-zanfonista/182071,36>

Enquanto exercício de análise conceitual da cegueira como uma perspectiva de análise cognitiva, foram escolhidas três representações da cegueira, respectivamente Figuras 5, 6 e 7. Para a primeira análise do mapa conceitual, toma-se a Figura 5, na qual a cegueira está representada em uma pintura intitulada *O cego guiando o cego*, do pintor Brughel, o velho, pintada no ano de 1568. A pintura é uma representação de uma passagem bíblica do livro de Mateus, capítulo 14, versículo 15, em que Jesus diz: “Deixai-os: são cegos, guias de cegos.

Ora, se um cego guiar outro cego, cairão ambos no barranco.” (MATEUS, 14.15, 1976). Mesma passagem do livro de Lucas (6.39, 1976) “Propôs-lhes também uma parábola: Pode porventura um cego guiar a outro cego? Não cairão ambos no barranco?”. A imagem enquanto cegueira substantiva representa seis cegos que estão caminhando, cegos andarilhos, sendo que o primeiro que guia os outros caiu, empurrando os outros para a frente, junto com ele. Percebe-se que na concepção adjetiva a imagem nos oferece a possibilidade de compreender que as pessoas cegas são aquelas que não conhecem o caminho, o cego, aquele que desconhece para onde ir, o desorientado guia outros cegos ao barranco, não vê o que está em sua frente, o seu lugar, o seu espaço, o seu deslocamento. Entretanto, constata-se que a imagem é uma representação de outra representação, ou metáfora. A cegueira guia está na ordem de uma adjetivação substantiva. A cegueira substantiva e adjetiva se mesclam numa maneira de representar as relações entre pessoas que são cegas, no sentido de uma cognição do caminho desconhecido, daquele cujo caminho está obstruído, pois Ihe é desconhecido. Como guiar outros para o lugar do deslocamento desconhecido? Esse é o convite à reflexão que a leitura analítica da imagem realiza. Quanto ao regime diurno da imagem, vê-se uma riqueza de detalhes a respeito da cegueira, uma claridade na representação da cegueira, observa-se claramente que as pessoas na imagem são cegas pela definição de seus olhos. Estão claras suas cegueiras. Quanto ao seu regime noturno, ela está na característica daquele que não conhece o caminho, na cognição cega de um caminho desbotado, desvanecido, apagado. O seu caminho está sendo guiado por outros que também são cegos do caminho.

O cego participa do divino, é o inspirado, o poeta, o taumaturgo, o *Vidente*. Em resumo, são esses os dois aspectos – fasto e nefasto, positivo e negativo, do simbolismo do cego, entre os quais oscilam todas as tradições, mitos e costumes. E é por isso que a cegueira, não deixa de relacionar-se com as provas iniciáticas. (CHEVALIER, 1998, p. 217).

A leitura da Figura 6 está na representação da cegueira em uma pintura (Óleo sobre tela 170 X 122 cm) realizada no ano de 1855 por José Rodrigues, intitulada: *O Pobre Rabequista*, ou *O Cego Rabequista*. A imagem introduz o elemento música, um cego músico (a cegueira dando um caráter adjetivo limitativo do músico), ou um músico cego (a cegueira dando um caráter adjetivo descritivo do músico). No que se refere à cegueira substantiva, o cego da imagem está sentado tocando uma rabeça, tem uma característica própria, única, de músico (substantivo), mas simultaneamente de pedinte. Existe uma criança ajoelhada ao chão com a cabeça em seu colo e a mão aberta em supinação para o observador da imagem, que nos leva a interpretar, designar como um gesto de pedido, provavelmente de dinheiro, ou

esmola. Portanto, o cego ganha uma característica substantiva adjetivada quando os sentidos de pedinte e músico se associam ao sentido de cego. Ao fundo existe um jovem em pé que olha para a cena, então é um cego que é visto, observado (enquanto caráter diurno da imagem), uma cegueira vista, olhada, encarada. Existem essas condições da imagem, o jovem ao fundo olha para a cena, enquanto a criança pedinte associada ao cego rabequista olha para quem está observando a cena, ou seja, o observador da imagem, que simultaneamente também observa o cego sendo observado. Assim... é uma metaobservação da cegueira.

Entre os cegos, que, sendo os mendigos *par excellence*, constituem um grupo mais espontâneo e mais bem organizado, o documento de Basiléia, distinguem três categorias. [...] O último aspecto do documento de Basiléia é a sua hostilidade explícita e unívoca em relação aos mendigos. Nele não encontramos nenhum elogio à pobreza e à miséria cristã, provavelmente porque o texto tem um caráter de documento municipal e seu objetivo é prevenir contra os vigaristas. A frieza com que é abordada a questão permanece inalterável mesmo quando a doença e o direito à misericórdia são indiscutíveis, como no caso dos cegos. (GEREMEK, 1995, p. 47,49).

A criança diz na imagem, você está observando o meu pedido e vai contribuir com o fato de o cego estar tocando rabeça? Você vai me ajudar e ajudar o cego? Então a cegueira tem o sentido do desamparado, do necessitado, do pedinte, do mendigo, mas simultaneamente o do músico itinerante, do artista que sobrevive de sua arte, daquele que quer ser auxiliado por suas qualidades não puramente de cego, mas de um cego com habilidades musicais. As características da cegueira substantiva e adjetiva se confundem entre ser cego e ser músico. “Assim também os músicos, bardos e cantores cegos abundam, na qualidade de seres inspirados, em todas as tradições populares.” (CHEVALIER, 1998, p. 217). O regime diurno da imagem nos apresenta características claras da condição de cego rabequista, é uma imagem que tem um som, emite um som subrepticiamente à imagem. A prática da mendicância como uma estampa de uma crítica social, mas caracterizada enquanto representação social da cegueira.

A terceira imagem analisada é a Figura 7, uma fotografia realizada por Pintos em 1924: o velho da sanfona, diferente das outras anteriores, não é uma pintura, mas enquanto fotografia representa o próprio velho com sua sanfona. Então a cegueira substantiva é o homem cego, e a cegueira adjetiva, um músico itinerante, mas que também podem inversamente ser interpretadas: a cegueira substantiva é o músico e a cegueira adjetiva é sua condição de cego. Na imagem não se pode inferir que seja ele um pedinte, mas que ele é sim um homem que utiliza a música como uma prática profissional, como uma prática de vida, do

seu cotidiano. A imagem dos olhos não torna clara a sua cegueira, mas o bastão, que provavelmente seja a bengala de localização, define melhor a condição do sujeito.

Indubitavelmente é por causa das esculturas representando um **Homero** cego, que a tradição faz do cego um símbolo do **poeta itinerante**, do rapsodo, do bardo e do trovador. Ainda nesse caso, porém, não ultrapassamos a alegoria. Também é frequente representar-se a cegueira nos velhos: ela simboliza, então, a **sabedoria do ancião**. (CHEVALIER, 1998, pp. 217-218, grifos originais).

Pode-se identificar o aparecimento de uma ferramenta de conhecimento (o bastão, a bengala) tanto na Figura 5 quanto na Figura 7, uma parafernália de saber (BURKE, ORNSTEIN, 1998), uma ferramenta própria do universo de conhecimento da cegueira. Nas três imagens pode-se observar também (apesar dos diferentes níveis de significação) um instrumento musical. Na Figura 5, o cego que primeiro cai, e com ele o seu instrumento também, provavelmente um alaúde ou algum violão antigo, guia os outros também à queda. Nas Figuras 6 e 7, os instrumentos musicais estão melhor ou mais claramente representados. Então é possível inferir que exista uma relação na representação da cegueira que se difunde no conhecimento a seu respeito com uma forte associação com a música. A cegueira e a música são características conjuntas, como se a prática musical por parte da cegueira fosse simbolizada cotidianamente em sua realidade. Estudar de que maneira pessoas cegas constroem conhecimentos, leituras, opiniões, discursos a respeito da cegueira em sua relação com o conhecimento musical é promover reflexões no âmbito epistemológico (conhecimento sobre a própria cegueira).

Existe uma intenção em entender a significação da cegueira. Como o conceito cegueira percola na difusão? Como muitas sociedades construíram conceitos sobre a cegueira? Por meio da observação de pessoas cegas, na realidade das pessoas, a maneira como elas se apresentavam diante da sociedade ao longo dos processos históricos e sociais, permitiu construções particulares sobre a cegueira: conceitos, numa perspectiva de compreensão das pessoas cegas.

A performance musical do deficiente oferece ao público a oportunidade de admirar a espantosa capacidade que o cego tem de superar a sua condição, de compensar o seu defeito, enquanto se sente satisfeito por fazer o bem, dando uma “ajudinha”; assim redime sua própria culpa e vacina-se contra a possibilidade de vir a se tornar deficiente (Gilman, 1994). (REILY, 2008, p.251)

A discussão promovida por Reily (2008) nos ajuda a entender o caminho de percolação dos sentidos associados à cegueira, e destarte convida a refletir sobre como se construíram leituras tão embaraçadas entre a realidade, concreta e aquilo que é imaginário, simbólico? Por que aquilo que é imaginário nem sempre corrobora com os sentidos sociais,

muitas vezes caminham por direções tão distantes? Então suponho que esses fenômenos não acontecem somente com a cegueira, mas acontecem em outros grupos marginalizados. Suponho que a experiência particular conduz a se criar regras totalizantes de afirmações sobre os aspectos da cegueira. Mas o caráter múltiplo, heterogêneo e complexo dela tratam de tornar não reducionista os sentidos que ela pode assumir socialmente.

Um cego tão habilidoso musicalmente, toca tão bem, canta tão bem, que leva os observadores e ouvintes ao espanto, surpresa, à admiração num campo tão imaginário, suscita afirmações sobre a natureza da cegueira, pois os conceitos se estendem ou se prolongam devido aos estigmas que se constroem. Ao se visualizar um cego mendigo, o estigma de músico ou de artista está necessariamente associado. E isso pode-se comprovar ao se observar representações da cegueira ao longo da história em diferentes culturas. Os mendigos cegos não são pessoas dos séculos XV ou XVI, pois se pode ainda observá-los nas feiras, nos cotidianos mais diversos.

As pessoas que não tinham o perfil para viver numa sociedade moderna, de produção econômica, que exigia trabalho, disciplina, regras, inclusive de convivência, ficavam alijadas do processo. E assim são construídas instituições próprias: os manicômios são criados, as casas de correção, as instituições para menores, e as instituições de cegos são construídas também nesse momento histórico. A escola para jovens cegos de Paris nasce como proposta de uma corte decadente, e a prática de caridade como suporte para a sustentação de um fim imanente com a queda da Bastilha.

Entretanto, é a partir da institucionalização do conhecimento em que entram as ações das pessoas especialistas. A loucura será objeto de estudo para a medicina psiquiátrica, os marginais para os juristas, as crianças serão objetos de pedagogos, e a institucionalização dos grupos marginais também é uma forma de disciplinarização do conhecimento. O poder disciplinar surgirá tanto no sentido de ordem como no sentido de organização das subjetividades.

Pode-se observar a representação da cegueira, carregada de suas subjetividades históricas, em muitas obras de arte, pintadas por Rembrandt, Goya, Picasso, entre tantos outros. Observa-se e comprova-se que a figura do cego músico, do cego mendigo, é retratada em muitas culturas, por diferentes formas, mas que esse caráter noturno é sempre representado.

O público é retratado em poucos trabalhos. A obra mais conhecida, “O violonista cego” de Goya (*Museo del Prado* em Madri), traz uma cena bucólica onde o músico cego é o centro das atenções, alegrando o convívio social do grupo que se aproximou para ouvi-lo. Outros trabalhos europeus trazem o músico como “vendedor de canções”, tocando para um público restrito em residências humildes.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, o violino, a viola e o violão são os instrumentos preferidos pelos cegos ambulantes, tocados muitas vezes a céu aberto ou em espaços domésticos. É interessante notar que as representações do final do século XX mostram que os instrumentos mudaram, a mendicância ficou menos escancarada, mas o músico cego ainda é representado nas bordas da sociedade. (REILY, 2008, p.254).

Constatou-se que o cego dentro da história das sociedades ocupa um lugar que Geremeck (1995) chama de *mendicância legítima*. Porque a própria condição da cegueira se tornava, em função de uma perspectiva social, um lugar marginal, uma profissionalidade legítima em pedir. Ao observar como são representados os cegos, e como a imagem está carregada de sentidos noturnos, entende-se que este trabalho intenciona uma transição de regime, ou uma transformação significativa na identidade deteriorada que a história conduziu da cegueira. E o esquema é uma representação da síntese do presente capítulo. Ele é uma forma de tornar didática a exposição da análise realizada, de uma sugestão em transformação de sentidos, é fruto de uma análise cognitiva histórica da relação entre cegueira e música. O esquema é uma proposta de transformação da imagem deteriorada do deficiente, do sujeito vulnerável socialmente. Como resultado de uma incitação em transformar os sentidos noturnos da cegueira em sentidos diurnos, construiu-se um esquema de modo a facilitar a compreensão, e ratificar a necessidade de uma refacção da compreensão de cegueira, tanto em seu caráter substantivo quanto adjetivo.

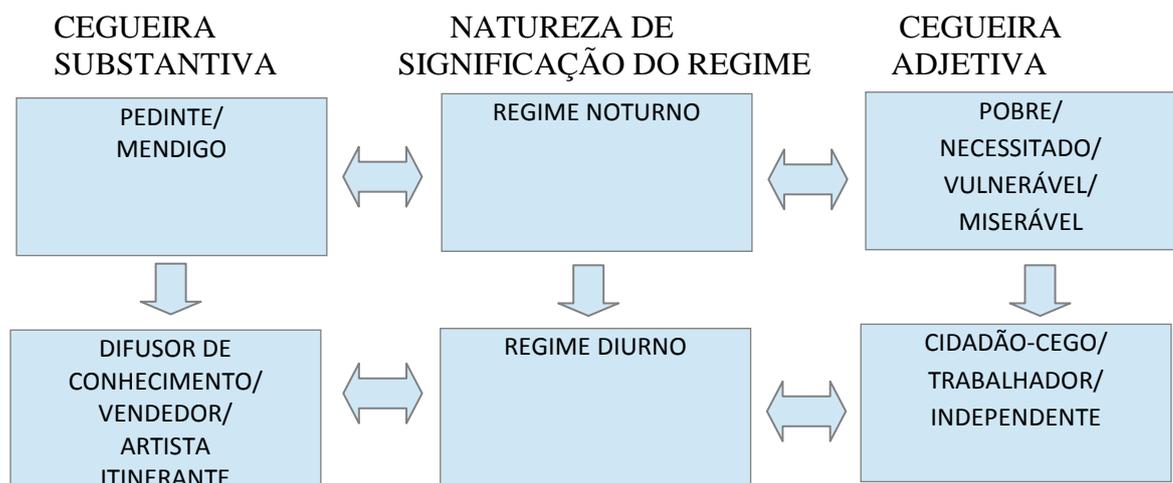


Figura 8 - Esquema propositivo para transição do regime noturno para o regime diurno da cegueira.

Fonte: Elaboração do autor.

5 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Quando o dia inteiro amanhece
E depois de uma lua cheia
O assombrado cego aparece
E a viola logo ponteia

O assombrado cego Benedito
Desponta e assusta a passarada
Vingando a luz que falta aos olhos
No riso louco que propaga

Eh, mô fio
Eu te enxergo com o coração

Bom dia cego Benedito.
- Bom dia, fio.

Cego Benedito, eu tô pensando em ir embora pra outras terras e queria saber se tu acha certo.
-E que que tu que eu responda, fiô?
O que tu achar que é direito.

- E é direito não deixar que se erre pra que se aprenda? E é direito deixar que se erre e se arrependa sem se aconselho? Eu não atino o que é direito por isso não respondo.

Mas eu quero teu conselho. Se fosse eu o que é que tu faria?

- Perguntaria a um cego amigo o que fazer.

E o que este cego te responderia?

- Exatamente o que acabei de responder, fio.

Mas se tu ainda fosse eu e o cego respondesse exatamente o que acabou de responder?

- Desistia de perguntar. E ai fio, eu pensava que realmente o que se quer saber não se pergunta. Arranca-se do seio da terra até sentir o cheiro. Se te agrada, fiô. Se te espanta vá. Mas não arranque essa cabeça do ombro pensando que assim vai ver mais alto. Não arrede essa perna do tronco pensando em chegar mais cedo, e não procure distante o que já tem do teu lado.

Oswaldo Montenegro – *Cantiga de cego*

Conseguiu-se, com o auxílio dos diversos autores, desenhar uma proposta de educação musical. A educação musical é nada mais ou menos que criar situações estruturadas de vivência de canções ou melodias, com um objetivo artístico, mas não isolado em si, estruturada e intencionada pedagogicamente. Assim como só se lê lendo, só se conhece um objeto com o contato com ele, só se conhece ou aprende música fazendo música. Mas de que forma? Ouvindo, cantando, experimentando, falando sobre música, construindo estruturas sonoras e tocando instrumentos.

A educação musical formal prepara o sujeito para cantar ou tocar bem, mas a ação da educação musical holística é igual a qualquer outra, a intenção é completamente ímpar, e, por isso, diferente. Não é possível tocar uma peça difícil ou de alto grau de dificuldade técnica, se o estudante não teve uma educação formal do instrumento, porque a peça exige conhecimentos e habilidades para sua realização que, somente depois de horas de superação de dificuldades, o estudante conseguirá tocá-la.

O fato de se chegar a tocar uma peça de alto nível pode ser construído através de dois caminhos, o doloroso, cansativo, repetitivo, ou o divertido, profundo e flexível. O objetivo é tocar a peça de alto nível, seja por um caminho ou por outro, porque o professor e a escola é que estão por trás dos caminhos que foram tomados. Pode-se observar isso quando, às vezes, se ouve uma peça tocada tecnicamente tão bem, mas que não emociona o público. Outras vezes, executada com percalços ou tropeços, leva o público ao delírio. Ou ainda quando artistas levam toda uma plateia às emoções sem distinguir-se, do ponto de vista estritamente técnico, de outros músicos que mal prendem atenção dos espectadores.

A educação musical é uma vivência da música para fazer música e desenvolver o indivíduo. No momento em que se pega um o reco-reco e o toca-se no bojo de um trabalho contínuo e estruturado pedagogicamente, este movimento já tem como intenção uma organização cognitiva por meio de uma rítmica e vai criar uma habilidade e uma aprendizagem que influenciará a criança cega e poderá inclusive ajudá-la no uso da bengala-longa. A aprendizagem musical será simultaneamente uma educação musical formal, mas com uma intenção ampliada multidisciplinarmente. Este é o principal objetivo da pedagogia musical que está relacionada na prática de um processo artístico global.

Todas as crianças são capazes de fazer música, de maneira absolutamente espontânea, natural, muitas vezes construindo por sua própria vivência conceitos musicais complexos como unidade de tempo e compasso, anacruse, síncope, contratempos, crescendos, decrescendos, acelerandos e retardandos, como possibilidades naturais de um fazer musical. Todas as crianças fazem música, afirmação que pode parecer simplória, mas que é de suma importância no respeito à música que cada criança faz e à sua aprendizagem individual.

A cognição, as habilidades e o desenvolvimento de estudantes cegos podem ser verificados em testes baseados em aptidões de reprodução musical ou de compreensão da realização musical (testes rítmicos, melódicos, testes de habilidades psicomotoras amplas ou finas). Entretanto, quando se observam crianças em suas práticas musicais em sala de aula, os testes não funcionam como deveriam, pois se verifica a existência de crianças capazes de realização de coisas musicalmente difíceis, mas simultaneamente com dificuldades na realização de outras simples. Isso se deve ao fato de que a maioria das crianças com as quais trabalhei possuem múltipla deficiência.

O fazer música é algo inerente a todos os sujeitos, mas o campo empírico revela-se cheio de diversidades. Verifica-se que as habilidades musicais se apresentam para todos eles em um sentido completamente próprio, cada um deles realizando suas produções musicais a partir de suas possibilidades ontológicas. Razão pela qual a análise necessitou levar em

consideração as práticas musicais independentemente de aspectos individuais estigmatizados. Existem tantas questões que envolvem a realização musical de uma criança cega, de modo que tal processo não se presta a estudos a partir de um método geral de verificação de habilidades. Só pode ser compreendido com respeito à individualidade das idiossincrasias particulares, contando com o fato de que a cegueira não é um fato isolado, mas está associado a diferentes aspectos socioambientais, educativos ou de estímulo e aprendizagem precoce.

As crianças estão sempre a criar experimentações sonoras, assim como a construção da escrita é com borrões. Em uma aprendizagem entre o processo fonético e ortográfico, em que se misturam o processo concreto com o simbólico, nesta construção da leitura e da escrita, diferentes lógicas podem ser pensadas. Algo similar ocorre em relação ao processo de educação musical. Nas atividades em sala, ou PONTES (OLIVEIRA, 2008, 2015), percebe-se a importância de uma escuta, de uma atenção respeitosa com os processos individuais. É também importante para o professor, ao construir as pontes, entender que isso ocorrerá como uma mediação pedagógica. A ponte é uma maneira de concretizar diálogos, e é, principalmente, uma maneira de criar os elos e os vínculos pedagógicos entre o professor e o estudante. Mas a Abordagem PONTES - Oliveira (2008, 2015) - nos traz uma grande contribuição quando teoriza sobre a necessidade do professor em criar situações para que o conhecimento musical seja vivido pelo sujeito. O termo PONTES foi construído com as letras iniciais dos elementos que a autora considera como primordial e principal para a construção de pontes e articulações pedagógicas. Os elementos desta abordagem são a positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade. A abordagem PONTES se refere a uma proposta com as articulações pedagógicas entre o professor e o aluno, e as articulações pedagógicas são construídas em relação com o contexto sociocultural, instituições, currículos, famílias, grupos artísticos (OLIVEIRA, 2015). Sua teoria nos propõe uma reflexão da necessidade da assunção dialógica, quiçá polilógica entre os sujeitos numa relação de ensino-aprendizagem musical.

A Abordagem PONTES não é um método. Ela pode ser aplicada com qualquer método de ensino de música, pois propõe uma postura sobre o ensino que estimula cada professor a expressar ou criar as suas próprias formas de conectar-se com os seus alunos, usando as técnicas e os saberes de que dispõe. Ao adotar a abordagem PONTES como guia para a sua prática, o professor aceita um pressuposto: que todo método de ensino precisa de transições ou costuras didáticas (conexões, explicações, esclarecimentos, exemplos, “empurrões”, “dicas”) que são feitas pelo professor para que os estudantes se aproximem das soluções dos problemas e respondam as questões por si mesmos ou que compreendam e apliquem os assuntos novos através das facilitações feitas pelo professor. (OLIVEIRA, 2008).

A relação com os sujeitos também trazem idiossincrasias, mistérios, ruídos na relação. A intenção em fazer música tem como principal objetivo um desenvolvimento global, holístico do estudante, associado a um desenvolvimento da linguagem musical. Assim, muitas vezes ocorrem situações cotidianas em sala de aula, cujos planejamentos, orientações pedagógicas ou propostas do professor, não ocorrem a contento. Os empurrões, explicações, dicas ou outras ações não são suficientes para que o aluno produza uma determinada perspectiva de compreensão. Algumas vezes a ponte entre o professor e o aluno rui, ou se quebra, e é necessário reconstruir na emergência do instante, reconstruir imediatamente diante do flagrante pedagógico. Isto posto é importante trazer as frustrações da prática pedagógica na limitação de um professor, principalmente como resultado de um exemplo de realidade. Experiência real une toda a potência que a ação tem, mas aponta as limitações e dificuldades, principalmente por apresentar uma visão honesta e sincera do fenômeno que se está tratando ou estudando. Não só a honestidade, mas as limitações dizem também que um bom trabalho é resultado de um conjunto de fatores que transcende a ação musical pedagógica individual.

Mais especificamente a respeito da aprendizagem musical há um lastro de autores que promovem reflexões sobre os aspectos da construção do conhecimento musical. O educador musical é o promovedor da relação entre a música e o ser humano, música enquanto linguagem, assim como da relação entre psicologia e música. “Nas grandes linhas nós distinguimos: a sensorialidade auditiva, a afetividade auditiva e a inteligência auditiva.” (WILLIAMS, 1970, p. 56). Para esse autor a sensorialidade está vinculada aos aspectos de ritmo, que são também os aspectos instintivos do homem; a afetividade está vinculada à melodia, e a harmonia, ao intelecto. Desta forma, os aspectos sociais e culturais estão vinculados a esses três elementos, sensorialidade, afetividade e inteligência, que vinculam todos os aspectos humanos cognoscitivos. Na ampliação das perspectivas da aprendizagem musical surgem ainda os estudos dos mais variados autores que historicamente dedicaram seus trabalhos à promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas musicais (MENA; GONZÁLEZ, 1992; FONTEERRADA, 2005; FREGA, 1997; GAINZA, 1974; GROSSI, 1990; OLIVEIRA, 1986). O importante destes estudos é a promoção de uma revisão da literatura sobre o assunto e também a concatenação entre os diversos autores e suas perspectivas educativo-musicais. Estes autores foram importantes na formação do pesquisador principalmente por fornecerem lastro teórico para a proposição da modelagem compreensiva da relação entre cegueira e música.

Outro autor que auxilia o entendimento sobre as teorias musicais é Keith Swanwick (1991, 1993, 2003). Com a sua teoria do desenvolvimento musical no modelo espiral, baseada

nos estudos de Piaget, convoca a uma ação pedagógica em que diversos aspectos cognitivos da aprendizagem musical são igualmente trabalhados: técnica, execução/improvisação, composição, literatura, apreciação.

- Técnica: Manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição.
- Execução: cantar, tocar.
- Composição: criação, experimentação e improvisação.
- Literatura: Contextualização histórica.
- Apreciação: Estruturas e estilos das músicas.

Execução, composição e apreciação são fundamentos das ações musicais e têm o suporte da técnica e da literatura como construções de seus alicerces estruturais que visam uma ação pedagógica que objetiva o desenvolvimento contínuo, descrita visualmente pelo autor em um modelo em forma espiral. Este é o principal argumento de Swanwick, e neste processo de aprendizagem ele trata da passagem do conhecimento e do processo de avaliação do informal para formal. O método proposto por ele consiste na utilização dos mais variados estilos e influências culturais na prática da vivência musical individual e coletiva. Para isso, utilizam-se dos mais diversos meios: o corpo, meios tecnológicos e materiais de construções sonoras, instrumentos musicais, na experimentação de vivências musicais – ação/construção de conhecimento musical. A ação musical é o mais importante na música, ou seja, se aprende música fazendo, experimentando, ouvindo e construindo música. Apreciar, executar e compor são os elementos essenciais da ação musical e pedagógica, sendo a técnica e a literatura conhecimentos complementares ao processo de realização musical.

Swanwick é um autor que nos auxilia e fornece subsídios nos planejamentos de aulas realizadas, nas avaliações musicais do cotidiano. Ele é sensível aos problemas enfrentados pelos educadores no contexto escolar e contribui para ajudar a entender a construção do discurso musical no contexto educativo. E a partir deste contexto ele desenvolve três princípios (SWANWICK, 2003) que considera imprescindíveis para o professor de música: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos, e ter fluência do começo ao fim nos processos de ensino-aprendizagem. O conhecimento do estudante associado ao conhecimento historicamente construído é uma estruturação pontual de um mediador musical. E o educador medeia o discurso musical do sujeito que é algo de sua prática, ou seja, como o sujeito experimenta a música, como se expressa e que estruturas ou canções são usadas como referências.

Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante. O entendimento

desperta se o discurso musical, como em qualquer forma simbólica, puder ser esclarecedor ou recompensador. Muitas pessoas reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida humana, e não se deseja passar um dia sem ela (Storr 1992). E não se trata de um prazer simples e sensorial, como comer uma banana ou tomar uma ducha. A música é parte do que Oakeshot chama a técnica e a parceira da conversação (Oakeshot, 1992). Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão frequentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento, morte. (SWANWICK, 2003, p.18)

Tourinho (2001), a partir dos estudos de Swanwick, nos auxilia a compreender a importância da música como discurso, a entender os processos de avaliação musical a partir do cuidado com o discurso musical do estudante, estabelecendo criticamente a construção sólida da relação estreita entre música e linguagem. Desta maneira, o professor, como um agente transformador do contexto escolar, opta por um trabalho em que o ensino da música está associado ao entendimento da intenção pedagógica que o motiva. Portanto, o discurso musical tem sua própria intenção quando é pedagogicamente motivado, e isto é defendido na prática artística quando um senso crítico deste mesmo fazer é tomado como referência. O professor, segundo Swanwick (2001), se vê de algum modo envolvido com o mundo da música, mas assume a metáfora de entendimento do contexto social da música.

Em uma assunção madura do pesquisador que tem como intenção refletir sobre sua própria prática, Schafer (2011) nos auxilia a entender melhor o contexto de avaliação educativo-musical, fornece considerações importantes sobre educação musical e constrói um senso de nitidez no professor de música sobre sua realidade e contextos institucionais e escolares.

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 2011, p.272-273)

O autor expõe pontos importantes para um professor refletir, e com isso afirma máximas imprescindíveis quando se assume um caráter honesto com a aprendizagem do estudante, assume uma ética educativa filosoficamente reflexiva. Sobre educação musical ele expõe algumas considerações pertinentes, tratando desses campos.

Linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras.
 Música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros.
Ergo: Linguagem é som como sentido. Música é som como som.

Na linguagem, as palavras são símbolos que representam metonimicamente alguma coisa. O som de uma palavra é um meio para outro fim, um acidente acústico que pode ser completamente dispensado se a palavra for escrita, pois, nesse caso, a escrita contém a essência da palavra e seu som ou está totalmente ausente ou não é importante. A linguagem impressa é informação silenciosa. (SCHAFER, 2011, p.227)

Schafer foi importante para o pesquisador também, na medida em que o seu método relaciona palavra e música, um método baseado na canção e suas características culturalmente estruturadas. Ele é um estudioso da relação entre música e palavra, mas define cada campo em seus conceitos particulares. Nos seus estudos, especificamente sobre a natureza da palavra e sua relação com a música, convida a uma busca da *curva psicográfica da alma da palavra* (SCHAFER, 2011, p.216), sendo um ponto importante na compreensão do que é o sentido da canção, a busca de seu entendimento, de seus campos de manifestação e significações.

A ação musical foi realizada utilizando-se os diversos autores como referências de experiências nas atividades de educação musical, foram importantes no sentido de auxiliar o professor-pesquisador a refletir sobre sua prática, na vivência de flagrantos educativos em sala de aula, planejamentos e avaliação. O trabalho também revela uma costura significativa com os referenciais teóricos, já que a prática associada às teorias é também formação do professor em exercício profissional, é (in)formação do pesquisador em formação.

6 MÚSICA EM AÇÃO - PROCESSOS COGNITIVOS DE PESSOAS CEGAS NA APRENDIZAGEM MUSICAL

O pé da criança ainda não sabe o que é pé
e quer ser borboleta ou maçã.

Mas depois os vidros e as pedras,
as ruas, as escadas,
e os caminhos de terra dura
vão ensinando ao pé que não pode voar,
que não pode ser fruta redonda num ramo.

Então o pé da criança
foi derrotado, caiu
na batalha,
foi prisioneiro,
condenado a viver num sapato.

Pouco a pouco sem luz
foi conhecendo o mundo à sua maneira,
sem conhecer o outro pé, encerrado,
explorando a vida como um cego.

Pablo Neruda - *O Pé da Criança*

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A contextualização do campo de pesquisa é uma tentativa de apreender os aspectos institucionais: da sua história à atual dinâmica de suas práticas pedagógicas. Em síntese, é uma descrição temporalizada do espaço de trabalho do pesquisador e de como este espaço instituiu práticas próprias de educação musical, além de uma revisão das transformações institucionais que aconteceram ao longo de seu funcionamento. Quanto a esta reconstituição, cabe adiantar que as principais fontes de informação foram pessoas que viveram na instituição, tanto antigos funcionários como antigos internos, assomados com a observação e documentação em campo ao longo de todo o tempo no qual o pesquisador teve a oportunidade de atuar no Instituto de Cegos da Bahia (janeiro de 2007 a março de 2014), posteriormente organizados e expandidos para a presente tese.

O Instituto de Cegos da Bahia nasceu e foi pensado a partir de um grupo de advogados, médicos e professores ligados ao projeto nacional do Ministério da Educação e Saúde Pública no começo dos anos 1930. Esse período teve como principal marco a entrada do país no mundo capitalista e de produção de capital, com correspondente política de desenvolvimento do mercado interno e da indústria. Em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores da época, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fato importante para fundamentar as ações da nova constituição

de 1934 (a segunda da República), que promulga construção de uma política de educação, como o direito à educação para todos e o dever da família e do Estado para sua legitimação. A partir deste momento, a política da educação para deficientes visuais começou a ser desenhada de maneira mais eficaz e sistemática, principalmente pela articulação dos poderes públicos com a sociedade civil.

A campanha que se incentiva em nosso meio em prol dos cegos é summamente (sic) patriótica. Não se deseja, apenas, a fundação de asylos, patronatos, etc. Quer-se mais. É necessario tirar-se o cego brasileiro dessa situação desagradavel de ser, eternamente, o pobre cego das lamurias em busca de esmolos. O cego é um elemento que muito póde e deve produzir em favor da economia nacional. Não é apenas aspiração senão realidade palpavel o aproveitamento da sua capacidade intellectual e profissional para varios misteres da vida. (ASSIS, 1935, p. 145)

Encabeçados por Alberto de Assis e Balthazar da Silveira, o ICB nasceu na casa de Assis, na rua São José de Cima, Barbalho, onde hoje fica o Centro de Intervenção Precoce. Assis disponibilizou sua casa para a inserção de jovens cegos da capital e do interior, para estudar, ter um apoio pedagógico e aprender algum ofício para a sua futura subsistência. Assis estava acompanhando a educação para cegos no mundo, observava nas suas viagens quais eram os planos e projetos de educação. E foi a partir de sua capacidade de articular os projetos observados com o seu plano nacional de educação dos cegos (ASSIS, 1935, p. 166), que sugeriria a construção de escolas regionais articuladas com as universidades que estavam sendo construídas pelo Brasil (em 1934, a Universidade de São Paulo, e em 1935, a Universidade do Distrito Federal, no atual município Rio de Janeiro).

O ponto interessante das instruções de Assis sobre o seu plano de educação é sua proposta em democratizar o ensino para todas as pessoas cegas. Corroborava também com o movimento higienista brasileiro por acreditar que a escola é um lugar principalmente de aquisição de doenças e parasitas, e que o Estado tinha também uma responsabilidade em conter estas questões. Mas, principalmente neste momento histórico, podiam ser observadas as influências da medicina na educação (JANNUZZI, 2004). Não era diferente com Assis, que inclusive era médico, e apontava a importância de professores treinados em observação da acuidade visual de seus alunos, por entender que boa parte da aprendizagem e do fracasso escolar estava diretamente associada à necessidade do uso de lupas corretivas (óculos).

No tratamento das diversas disciplinas do ICB, existia desde seu nascimento uma identidade entre a cegueira e a música. Assis acreditava que a educação musical deveria compor a vida educativa de pessoas cegas. Uma visão integradora dele a respeito da inserção destas pessoas, tanto na escola regular, quanto no ensino superior e no mercado de trabalho,

demonstra seu interesse em tornar acessível o projeto de sociedade moderna que estava se estruturando e se capilarizando na sociedade brasileira. A música, portanto, poderia se tornar uma forma de auto sustentabilidade, ou ser incorporada como uma identidade de estudos e trabalho. A música era uma disciplina no processo de formação educativa dos alunos regulares, cegos ou não, mas que, no contexto do Instituto que estava sendo construído, o modelo de coral de cegos, importado de tantas instituições estrangeiras, principalmente da França, Itália, Argentina e de outras partes, e do Brasil (Benjamim Contant no Rio de Janeiro e Padre Chico em Belo Horizonte), foi sumamente divulgado como parte do processo de educação musical.

A história da educação musical no ICB é longa e rica de mudanças de projetos pedagógicos, aproximando-se claramente das ideias disseminadas no contexto em que Assis escreveu o projeto do ICB. Ora se distanciando drasticamente do ideal de democratização do ensino idealizado pelo então visionário; ora se aproximando de um projeto democrático numa perspectiva de inclusão social; ora com propostas alienadas das verdadeiras e reais necessidades das pessoas cegas. As diferentes perspectivas ficam bastante evidentes a partir dos anos 1990, quando se instaurou uma nova Constituição Federal (promulgada em 1988) e houve reformulações das leis de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), surgindo uma outra forma de realização da educação para cegos. E essas mudanças criaram formas diferentes de se construir uma educação institucional.

As principais mudanças observadas a partir dos anos 1990 deixam clara a concepção do momento histórico, que compreendia a educação especial como algo completamente à parte do processo educacional. Para o exercício da prática educativa em música, a dificuldade encontrada era a mesma que em todas as áreas: não existia uma intenção de diálogos com outras áreas do conhecimento nem articulada com o grupo de professores da instituição. E isso foi confirmado em contatos com todos os antigos professores do ICB. Todos os atendimentos relacionados ao estudante cego eram realizados de forma isolada. Apenas com projetos artístico/musicais associados ao coral de cegos, canto especificamente, e uma professora de piano eram a realidade de práticas musicais na instituição no início dos anos 1990, momento em que um professor de música em formação acadêmica (licenciatura) não estudava questões próprias da educação musical especial. Qualquer professor desse momento histórico enfrentaria realidades distantes e jamais apresentadas pelo currículo de sua graduação. Um professor recém-concursado que aceitava a designação de atuar na instituição (a partir dos convênios de cooperação técnica entre o ICB, a prefeitura de Salvador e o Estado da Bahia, que existiam e que sustentam até os dias atuais os profissionais de educação da

instituição) encontrava uma realidade definida da clientela dos estudantes: crianças com dificuldades de aprendizagem e preparação das demais para o que, até então, se fazia de música na instituição, que era o coral. Existiam também outras crianças e o público da oficina, que eram as que possuíam as especificidades educativas ou múltiplas deficiências.

Enquanto desenvolvimento musical, não existia uma proposta integrada desta prática com o desenvolvimento político e pedagógico da instituição. Não se tinha a intenção de uma prática educativa voltada ao desenvolvimento de autonomia, que optasse por ser a música um caminho profissional a seguir. A música era apenas uma atividade realizada por crianças e jovens selecionados (especificamente os que já possuíam habilidade) para a prática amadora de coral.

A grande mudança que ocorreu ao longo do tempo, a proposta pedagógica elaborada tendo a música como um elemento e uma disciplina educativa precisou ser instituída como conquista de espaço, dentro de uma lógica institucional de uma prática musical recreativa e asseguradora dos alicerces estigmatizantes da relação entre música e cegueira. Como desenvolver um diálogo diante desta proposta, tanto com os alunos quanto com o corpo docente, de modo a desenvolver integralmente o sujeito através de uma prática de arte-educação? Assim foi preciso promover diálogos entre as diferentes disciplinas: o ensino do Braille, orientação e mobilidade, a educação física e outras áreas que eram desenvolvidas no Instituto e alçar a música a uma disciplina que merecia a atenção e a inserção no planejamento pedagógico. Este foi o primeiro momento (anos 1990) de surgimento da música enquanto disciplina no planejamento pedagógico, e também foi o primeiro momento de diálogo interdisciplinar tendo um projeto de musicalização como centro.

A política educacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) mudou a direção do processo educativo principalmente do ensino de artes, e isto teve uma influência determinante dentro do ICB. Como ele é conveniado com as redes municipais e estaduais, as diretrizes são as mesmas. O ICB tem também um contato com outras instituições dentro do país, e a instituição foi compelida a modificar a política educativa interna devido às mudanças maiores que ocorreram no sistema educacional como um todo. Motivaram-se conquistas para o processo educativo, mobilização de ações eficazes na produção de um conhecimento musical para a vida.

Este momento histórico modificou o desenho do atendimento na instituição: o internato se modificou, e os internos foram encaminhados para suas famílias, mas manteve-se o semi-internato. Houve uma direcionalidade para que a proposta fosse interdisciplinar e, por uma necessidade forçosa (diante das circunstâncias históricas), o grupo docente foi se

renovando (alguns morrendo, outros se aposentando e outros se exonerando). Os novos docentes, não mais com formação apenas em magistério ou adicional em educação especial, inclusive com formação de pesquisa na área de deficiência visual, realizaram uma ação conjunta para que os diversos olhares pudessem estar direcionados para uma proposta efetiva, e não estanque e sem conexão com as propostas das diversas áreas.

A partir deste novo modelo, vigente entre 1998-2000, a música passou a ter outra abordagem: musicografia Braille, por meio de uma proposta voltada para o desenvolvimento da linguagem, criatividade, abordagem lúdica, construtivista. O sujeito passou a ser encarado não apenas como um reprodutor, abandonando-se a formação musical, enquanto ensino conservador baseado na repetição e habilidades em repetição. Tanto naquele momento histórico quanto no atual, o elemento integrador é observado de maneira positiva. A modificação de um modelo disciplinar isolado para um modelo interdisciplinar, em que o planejamento é feito de maneira mais coletiva, tem na música, como linguagem, possibilidade de formação integral. O ICB modificou-se de modo a criar o Centro de Intervenção Precoce (CIP), devido às demandas sociais da instituição. Mas o surgimento do CIP não é nem surpreendente nem inovador, já que havia sido delineada por Assis (1935), desde o projeto original como situação importante no desenvolvimento da instituição, em sua proposta maior e integradora. As demandas e necessidades da realidade que já haviam sido projetadas desde sua fundação, finalmente se concretizaram. O centro foi importante na modificação da faixa etária das crianças inseridas neste contexto, bem como no fortalecimento da proposta política de acessibilidade ao conhecimento desde a mais tenra idade, como também profissionais oftalmologistas pediátricos, já afirmava Assis (1935).

Quanto ao ensino da música estritamente, a partir do momento em que houve conhecimentos relacionados ao processo musical pedagógico, outra metodologia que incluía a musicografia Braille foi realizada como uma modificação na intencionalidade de formação dos estudantes. Portanto, os estudantes menores passaram a ter uma proposta mais integradora de iniciação musical, e os jovens inseridos na oficina foram remanejados para outras propostas. Pelo fato de alguns educandos apresentarem defasagem no que dizia respeito à idade escolar e ao processo do desenvolvimento cognitivo, a música passou a ser utilizada, em conexão com um conhecimento de mundo, em uma realidade social em sua construção, com um currículo repensado de modo a incorporar elementos cotidianos funcionais.

Quando na fase histórica do internato, as crianças e adolescentes tinham no coral um lugar próprio de suas afinidades. Na realidade, o coral era a escolha de suas identidades, pois

eram estimulados e movidos pela força do grupo a representar a instituição. Isso era marcante, positivo, e inclusive prazeroso, pois se viajava, se participava da gravação de discos.

No momento em que o modelo de semi-internato se instalou, outras possibilidades de outros mundos se modificaram. A atividade do coral se fragilizou, pois o grupo, mesmo coercitivamente, não se identificou com a prática, principalmente porque não existiu uma preparação para a construção de uma compreensão sobre a relevância de seu trabalho. A identidade dos jovens do ICB relacionada à representação da instituição por meio do coral de cegos não se construiu. Assim, deixou de ser uma prioridade dentro do ICB. Quando, em 1995, se iniciou um trabalho de acesso à musicalização com a demanda de estudantes desvinculados da prática do coral, já se vislumbrava que isso aconteceria.

Nos anos 1980 e início dos anos 1990, os estudantes que faziam parte do coral eram parte de um grupo seletivo, com uma agenda de apresentações, compromissos artísticos, mas o conhecimento musical daquilo que era desenvolvido não era levado para sua vida, ou seja, não existia uma relação direta da prática do coral com um planejamento educativo contextualizado à realidade cultural dos estudantes. Essa musicalidade sempre foi exposta de modo a representar a instituição, a dar visibilidade, principalmente na política de captação de recursos. Lógico que isto influenciava na auto estima dos estudantes participantes do coral, e, paralelo a isso, eles tinham uma vida acadêmica, perspectivas de retorno às famílias, mas o coral não era de acesso aberto a todos os estudantes da instituição, apenas a alguns poucos. Ademais, poucas pessoas que fizeram parte do coral deram prosseguimento na música, como artistas. Isso pôde ser confirmado na pesquisa ao longo dos anos. Enquanto oportunidade e investimento, embora a música sempre estivesse envolvida no processo educativo das crianças e jovens, as perspectivas se modificaram historicamente.

Sem um trabalho de base, o coral de cegos se esfacelaria. Existia uma identidade nas crianças no que se referia ao coral, pois fazer parte do coral era fazer parte de uma identidade cega instituída por sua representação simbólica. O coral era tão forte que se fazia presente de um modo intenso na dinâmica do ICB. O coral detinha os principais horários, e os demais professores se adequavam ao horário dele, tal era sua importância. Mas o trabalho de base, de educação musical precoce, infantil, sem ter sido feito nos últimos 20 anos, conduziu realmente ao seu término, embora a presidência e o conselho deliberativo ainda tenham no coral de cegos uma referência institucional. Que dinâmica é essa que acontecia no momento histórico e que não mais acontece? Pode-se compreender que a estrutura do internato se modificou devido ao projeto político social da contemporaneidade, muito ligado a uma lógica

de desinstitucionalização de pessoas com deficiência ou transtorno mental, e isso foi decisivo para uma grande transformação institucional.

A musicalização não era uma prática da instituição. A educação musical não fazia parte da prática. Mas o que se tinha de prática era o ensino da música. Assim com essa vertente, existia a preparação para o coral e que não fazia parte do cotidiano. Quem não se enquadrava naquele perfil para fazer parte do grupo do coral não estava inserido em nenhuma outra atividade musical da instituição. O coral tinha mais ou menos o recorte de meninos e meninas entre 13 e 18 anos, e entre 20 e 30 jovens. Um grupo solidificado com técnica vocal, uma prática constante de ensaios e repetições. Todavia as crianças que estavam chegando, entre 7 e 12 anos, eram desprovidas de acesso às práticas educativo-musicais. Não existia uma política institucional de educação musical. A experiência musical que estes tinham era com o rádio, mas nenhuma ação musical estruturada pedagogicamente, nenhum trabalho igual ao que foi iniciado em 2007 com a inserção do atual pesquisador como professor de música.

O recorte musical da instituição era puramente o coral. A análise é que nem com estes coralistas seletos se tinha uma proposta para que a música fosse trabalhada profundamente, de forma artística. Não se tinha um ensino de teoria musical nem uma intencionalidade na formação de um artista. Não se trabalhava para que estes jovens tivessem um desenvolvimento musical. Quando eles saíam do ICB, retornavam para a escuta do rádio. A projeção da instituição, por meio de uma cultura que estigmatizou que o cego tem uma tendência musical aflorada, ajudou a reforçar o mesmo estigma, mas os alunos não eram trabalhados para que a musicalização fosse funcional em suas vidas. Uma busca de proposta no desenvolvimento global dos sujeitos, a questão da continuidade do trabalho gera a intencionalidade de uma educação musical para todos, em que o coral seria uma proposta a mais, mas não única, de uma identidade musical de cegos.

Uma visão abrangente confirma a complexidade dos diversos grupos de alunos do ICB, pois a heterogeneidade é tão intensa que move as mais variadas leituras.

6.2 ESPANTO: UMA PRIMEIRA REFLEXÃO SOBRE O CAMPO.

Quando iniciei a minha vida profissional ao assumir a vaga de professor de música concursado da prefeitura de Salvador, desejei ir trabalhar no Instituto de Cegos da Bahia, e ao ser alocado pela prefeitura não tinha, em janeiro de 2007, a menor ideia do trabalho que iria de fato realizar nem a realidade que iria a mim se apresentar. Tinha apenas a vontade de fazer um bom trabalho e que este fosse semelhante ao que havia estudado (com a monografia de

graduação sobre musicografia Braille e um mestrado em Ciência da Informação). Todavia o que vivi foi impensado inicialmente, que chamo para o contexto da narrativa etnográfica da presente tese de “Espanto diante do desconhecido” – que vou explicar mais pormenorizadamente no decorrer do subcapítulo. E foi diante de crianças e adolescentes a mim desconhecidos que pude renascer para outra forma de pensar e agir profissionalmente. Fui transformado por eles e pela instituição onde trabalhei, e pude verificar os percalços e dificuldades que um pesquisador implicado eticamente vive diante de uma realidade estigmatizada. Logo, fiz do meu cotidiano o espaço de pesquisa, como um farol para um tipo de alienação institucional que imediatamente começou a se instalar em mim, pela força do espaço de aprendizagem, pela força do grupo de trabalho e pela urgência profissional que na minha presença se evocava. Mas, principalmente, ao me deparar com minha total inabilidade e insegurança profissional para fazer um trabalho que acreditava saber fazer, mas que a realidade flagrante da vida me ensinou que eu era apenas um neófito nessa área. O primeiro passo foi uma humildade sincera e o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio de observação, reflexão, planejamento e estudo sistemático. Isso me moveu também posteriormente a procurar o programa de pós-graduação na intenção de teorizar e melhor entender sobre a realidade que vivia. Fruto este que é o texto agora apresentado e sua narrativa etnográfica. Então, qual o conhecimento que estou analisando neste espaço? A aprendizagem de pessoas e mudanças individuais e institucionais movidas pela ação musical pedagogicamente motivada.

Inicialmente é preciso definir que todo conhecer é conhecer sobre alguma coisa (CASTORIADIS, 1982), como também “[...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.” (MATURANA, 2001, p. 32). O conteúdo da pesquisa etnográfica é o resultado do conhecer que se deseja ao realizá-la. Toma-se como fundamento o conhecer música como fazer música e o fazer música como conhecer música, e nos diálogos entre o fazer e o conhecer se dão os processos cognitivos, na perspectiva da auto poieses (MATURANA, 1997, 1998, 2001; MATURANA; VARELA, 2001), ou a renovação de concepções dos sujeitos sobre si em seus processos de aprendizagem, que necessariamente perpassam as singularidades da cegueira. Constrói-se, então, fundamento metodológico para entender que processos de aprendizagens são necessários para qual conhecimento.

Como o que se pretende verificar são as produções de conhecimento de cidadãos-cegos, a investigação caminha sob a perspectiva de que não existe dicotomia entre o sujeito da pesquisa (cego) e o objeto de conhecimento dele (desenvolvimento de processos cognitivos da música) (CASTORIADIS, 1982), e o pesquisador como ser implicado nos contextos de

pesquisa (ANDRÉ, LÜDKE, 1986). Outra perspectiva pensada é o fundamento na (in)formação do sujeito de conhecimento (FRÓES BURNHAM et al., 2002). Assim, se constrói uma prática de pesquisa que é, ao mesmo tempo, informativa e formativa (FREITAS NETO, 2006), em que o cidadão-cego, quando sujeito da pesquisa, também seja (in)formado a respeito de suas leituras e vivências do conhecimento delimitado numa perspectiva de pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; FLICK, 2004).

É necessário e urgente promover discussões com os sujeitos da pesquisa no que se refere às reflexões sobre sua ação (enquanto ato de conhecimento), pois “essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquivada para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma.” (MATURANA, 2001, p. 30). Assim, o conhecimento, como forma do conhecer, não é o conhecimento como transmutação de uma informação, um transporte mágico realizado pelos sentidos, mas uma ação que denota necessariamente uma reflexão. Caso contrário, a intenção de ver-conhecer continuaria impondo aos sujeitos suas cegueiras, sem ser capaz de fazê-los ver, mesmo sem ver. Estariam, doravante, numa leitura alienante de suas próprias ações, sendo apenas um repetidor de estímulos ou informações, mas não seu próprio construtor de conhecimento.

Os sujeitos de conhecimento estão em uma ação de conhecer quando fazem música, mas submetidos às circunstâncias históricas e institucionais. A perspectiva institucional que relaciona a deficiência à vulnerabilidade é vivida na experiência cotidiana dos professores, e o campo simbólico se soma ao campo concreto construindo sentidos deturpados na identidade dos sujeitos (MARTINS, 2013). A instituição, a exposição de seus paradigmas de sujeitos cegos vulneráveis, sua perspectiva assistencialista e o posicionamento político-pedagógico de alguns professores expuseram o pesquisador a um tipo de tensão com o compromisso ético da educação que se propôs no ICB. Em um entendimento de que as ações educativas com as crianças e adolescentes são também ações educativas na instituição como um todo, o que aconteceu foi uma proposta de mudanças internas, no âmago das políticas pedagógicas institucionais, que pudesse repercutir em mudanças estruturais.

Somente os métodos, os sistemas, os programas, os conteúdos, são, habitualmente, objeto de reflexão e de sofisticação. Renuncia-se assim, deliberadamente a interrogar-se acerca do *sentido* das medidas propostas, precisamente para mascarar as *significações* profundas. Assim, as reformas de detalhes, a incitação à inovação pedagógica, tentam, (inutilmente quanto ao fundo do problema), mas com uma eficácia superficial duradoura, mascarar a necessidade de transformação profunda das estruturas, a emergência ineludível de outro projeto de sociedade. De modo mais geral ainda, toda a vida política está marcada pelas contínuas dúvidas entre os prazos

longos, médio e curto, entre o *político*, o *estratégico* e *tático*. Estas dúvidas se resolvem sempre “na prática”, em nome da *urgência*, que aqui funciona como uma coerção, em boa parte pelo fato de privilegiar medidas pontuais, conjunturais e de repelir para mais tarde as mudanças estruturais. (ARDOINO, 2003, pp. 104-105)

Portanto, realmente vivi a pedagogia do espanto, a pedagogia do grotesco como um processo de circularidade do conhecimento, porque a admiração, espanto, quando se lida com deformações ou deficiências, foi uma afirmação simbólica vivida no cotidiano da instituição. É próprio do que fora da normalidade é passível de espanto (BAKHTIN, 2008). É próprio do pensar humano no que se refere à normalidade. Parte da circularidade do conhecimento se dá no limiar do grotesco (BAKHTIN, 2008), o que é risível, estranho, diferente, e neste ponto é onde se dá parte dos conceitos sobre o próprio objeto de conhecimento.

Teoria sobre o espanto e de como causa uma mudança no cognitivo, o espanto é o que lhe toca mais profundamente, é o horrendo, um objeto de sua estranheza. Quando falo da experiência, refiro-me a sujeitos que tiraram meu centro pedagógico. Tive que repensar a minha ação pedagógica, e isso me colocou diante de um desafio enquanto educador porque não tinha respostas para dar diante de situações que nunca havia vivido. Na realidade continuo não tendo respostas, mas tenho propostas de possíveis respostas, pois experimentei ações que me habilitam diante de certas realidades. Algumas respostas foram dadas e organizadas de modo a entender o que produzi ao longo dos últimos anos.

O centro da ação pedagógica é um desafio, pois me deixei ser tomado pela experiência de conviver com os diversos tipos de personalidades, com as mais variadas síndromes ou dificuldades ou questões relacionadas à aprendizagem. Ocorreram as abordagens PONTES (OLIVEIRA, 2008, 2015) com os estudantes, principalmente porque pesquisar é conviver, pois se me deixo estar receptivo ao novo, ao inesperado, ao flagrante, não fico rígido aos paradigmas nem teóricos nem práticos. Articulações pedagógicas com a instituição e o contexto sociocultural foram produzidas como parte da prática de pesquisa. Assim o próprio convívio infere os sentidos da pesquisa. Jacques Muglioni, citado por Ardoino (2003, p. 94) reflete:

Reaproximar a escola da vida, integrá-la ao mundo: o que quer dizer? Que a espontaneidade vale mais do que o trabalho; A assimilação, mais do que o estudo metódico; os comportamentos, atitudes e gestos, mais do que os conhecimentos; o grupo de convívio mais do que a cultura pessoal; o conformismo ao mesmo tempo coletivo e anárquico, mais do que a reflexão.

O momento histórico que as crianças viveram comigo foi completamente diferente das políticas institucionais educativas ao longo dos últimos 80 anos de existência do Instituto de

Cegos. Desta maneira é necessário um cuidado especial de minha parte para não estabelecer um construto hierárquico entre os momentos históricos. A ideologia por trás da educação musical realizada acontecia por conta de seu processo histórico, assim como também com o seu *ethos* próprio, os seus paradigmas institucionais motivados por uma outra história. O *ethos* institucional foi outro, mudaram os profissionais, mas, sobretudo, a instituição também teve que se adaptar às mudanças do tempo, então nem teria sido possível fazer parecido com o que se fazia.

Entendo como a presença de um professor de música faz diferença quando ela é intencionada pedagogicamente. O melhor que me aconteceu no Instituto de Cegos foi, sem dúvida, a minha capacidade de compreender a construção da institucionalização da cegueira em mim. Eu entendi que a minha grande ação é o meu próprio trabalho e sua qualidade. Consigo enxergar as teorias por trás da institucionalização do conhecimento cegueira, que me fazem repensar a própria ética quando faço um paralelo histórico. A constituição subjetiva ao me deparar com crianças que me apresentam suas peculiaridades faz-me mais forte do ponto de vista humano e simultaneamente honesto com o meu momento histórico, mas tudo nasceu de um grande espanto em mim.

A cegueira traz um *ethos* de uma beleza muito própria e singular que pode parecer, a quem tem contato com ela, sujeito solidário. Todavia é uma beleza medusa. Quem vê fica petrificado, assustado, espantado. A cegueira é uma beleza que paralisa quem lida com ela, pois pode proporcionar dúvidas de ação, dúvidas de que está sendo compreendido. Portanto, a cegueira é uma beleza que domina e pode manipular para que se faça o que ela quiser. E é assim que o discurso da assistência se baseia, na beleza petrificante e manipuladora do espanto na deficiência.

A criança, ao se apresentar problemática e difícil na interação e na aprendizagem, gera um tipo de desânimo que provoca os pais a ir desistindo aos poucos ou tomar atitudes descomprometidas. Os pais tangenciam, escorregam da instituição e da escola. O resultado do trabalho é muito lento, não é preciso, é cheio de percalços, subidas e descidas, então o trabalho pode tornar-se desestimulante. Um trabalho deve ser bem planejado, levando-se em consideração que é necessário muitas vezes mudar de caminho ou de proposta metodológica no caminho. Necessário é manter também um contínuo no trabalho, senão acaba-se tendo que recomeçar continuamente, o que o torna cansativo e repetitivo.

É necessário e importante ter uma atenção para preservar a segurança de sala de aula. Algumas crianças podem simplesmente lançar um objeto. Uma vez, uma aluna lançou um xerquê com toda a força pra frente e passou a centímetros do rosto de uma colega. Ou seja,

poderia ter acontecido um acidente. Então, é a responsabilidade do professor? O professor poderia ou deveria ser responsabilizado por um acidente que acontecesse dentro de sala de aula? Como exemplo, o uso de uma baqueta de percussão pode ser algo problemático. Algumas crianças podem pegar e lançar para o alto ou no chão, como também lançar no rosto de um professor ou colega, então o uso de uma simples baqueta exige muitas vezes técnica na execução do professor com a criança, pois necessita de atenção à sua auto ou hetero segurança.

O espaço (in)formativo não é apenas um espaço em que o sujeito chega nele e observa as crianças como se fossem ratinhos de laboratório, objeto de pesquisa. A observação tem que ser vivenciada no cotidiano com as crianças. Inclusive essa é uma das regras que estabeleço com qualquer pessoa que deseja vir observar a minha prática em sala: guardem os cadernos de pesquisa ou diários de campo e venham fazer música com a gente. Guarde a experiência no próprio corpo, guarde a aprendizagem na própria vivência da arte, assim depois terá condições de falar sobre o que observou, pôde experimentar, depois anota a sua experiência. Ou então, use uma câmera e venha fazer música, mas não abro mão de que os observadores não fiquem de fora anotando suas impressões. Considero desrespeitoso com a criança e comigo que estou tomando a ação a ser observada. As anotações por mais fidedignas que sejam possíveis, são apenas meras impressões. Uma pesquisa etnográfica exige vivência, convivência, que se compartilhem experiências e, assim, se extraia algo que toque e que instigue a pesquisar. É mais um exercício de reflexão da vivência do que da observação e documentação. É uma escuta sensível com os sujeitos em uma vivência cotidiana.

Trabalhar *com* os *etnométodos* dos atores sociais, no sentido de como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando- se deles. Mobilizar pesquisas a partir deste *ethos*, e desta ética, é ineliminável para uma *etnopesquisa implicada*. É nestes termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar- se na compreensão transformadora *a partir e com* os sentidos das ações dos atores sociais concretos. Compreendê- las nas relações complexas que as constroem, incluindo as dos *etnométodos* do pesquisador, marca as opções ontológicas e político- epistemológicas dessa pesquisa de orientação antipositivista e de um intencionado viés político- cultural. (MACEDO, 2012, 177)

Muitas informações foram sistematizadas, mas nem tudo foi sistematizado. Posso dizer quantos alunos tive ao longo de todos esses anos, posso definir quais tipologias da deficiência atendi, que tipo de cegueira substantiva que se apresenta em cada um deles. No contexto específico de uma tese, todavia, faz-se necessário um recorte epistemológico a título de delimitação do estudo. As informações apresentadas são as consideradas mais relevantes

sobre a prática, são as relações entre o espaço de aprendizagem institucional como um espaço de pesquisa, um espaço de (in)formação. O estudo etnográfico é da minha ação de educação musical anterior ao processo de doutoramento, com o objetivo em relatar a aprendizagem construída da experiência. Essa é a contribuição que proponho. O meu trabalho como professor visa desenvolver a habilidade em fazer música, para isso, concatenei processos para planejamento de ações educativas vindouras, planejei aplicações de atividades musicais. A etnopesquisa, com os métodos participativos, de relacionamento com os sujeitos da pesquisa e com o objeto de conhecimento a ser estudado, promovia embasamento para a leitura da realidade que eu vivia. Assim, as relações de implicação acarretam em importantes reflexões de situações flagrantes, principalmente a implicação no sentido de “estar com” os sujeitos de pesquisa.

A intimidade com esse espaço de hospitalidade, entretanto, demandou tensões. Estar na expectativa de escritas, para produzir os flagrantes, significava estar na expectativa de algo muito familiar. Estar na expectativa da escrita do outro significava considerar o verbo que estava por nascer e a condição daquilo que é diferente de mim; uma noção de alteridade. Sobre essa questão, Amorim (2001), partindo de uma perspectiva enunciativa e polifônica, proposta por Bakhtin, e da linguagem como espaço de hospitalidade, comenta sobre os prejuízos da imersão do pesquisador num determinado cotidiano, justamente em razão da familiaridade. “A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar”. Sua proposta, por isso, é tornar, de início, o objeto de pesquisa estranho para que se possa retraduzi-lo no final. Em síntese, um percurso que se considere do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (BELTRÃO, 2006, p. 43)

Quando se faz uma análise do texto de Beltrão (2006), pensa-se a importância das situações flagrantes como situações em que emerge uma aprendizagem significativa. É uma familiaridade e um estranhamento constante, em um entendimento que ambos perpassam por sentidos complementares. Observar os flagrantes não é simplesmente um estado de tensão diante de um cotidiano que é familiar, é um estado de alerta no entendimento de que o cotidiano é um espaço de aprendizagem e destarte sempre gera processos de construção de conhecimento.

6.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE.

A realização da coleta de material do campo se deu como um processo natural de produção de um planejamento educativo a partir das necessidades curriculares de cada estudante em particular. Essa produção é parte cotidiana de organização de material por parte do professor que planeja suas ações em sua prática profissional. A revisão de suas ações e reflexões sobre sua prática constituem também o processo individual do

professor/pesquisador em realizar sua auto avaliação, associado às avaliações educativas dos estudantes, que são tomadas como unidades de análise. As unidades servem de exemplos para que uma leitura avaliativa seja exposta dentro do presente texto. São pessoas que, em certa medida, nos convidam a realizar uma análise em profundidade de um contexto educativo. Elas são importantes para consolidar a capacidade do professor/pesquisador de raciocinar sobre sua prática e as influências das decisões pedagógicas, como auxílio à compreensão de seus saberes empíricos, vividos no âmago de sua prática profissional.

6.3.1 PRIMEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: **T**.

A escolha por estas crianças, e **T** como um PRIMEIRO caso a ser descrito e analisado, se dá pelo espanto que a criança causa em mim. Ele é tão imenso e intenso que me ensina, é educativo. A criança é fantástica, e a própria presença é de uma força, um mistério que, como professor de música, me chamou a atenção. A relação da criança com a música me causou muito espanto. E este é o ponto: uma relação absolutamente amorosa, profunda e musical ao extremo... para ele, tudo é musical. Quando me vi em situações muito misteriosas em sala de aula, pareciam situações que não podia compreender. Senti-me um incompetente, apesar de saber realizar e ter feito um planejamento, definido os conteúdos e habilidades pretendidas a partir de uma referência de idade e desenvolvimento cognitivo. Foi necessário um profundo planejamento de um trabalho do que iria acontecer e, com isso, construir atividades apropriadas para alcançar o desenvolvimento de habilidades ou a construção de conteúdos propostos.

Deparei-me com uma criança que não falava, não me deixava tocar nela, às vezes podia ser agressiva, ficava o tempo todo se balançando, e esse balanço não tinha uma unidade de tempo precisa. Não se sabia qual era o sentido disso para a criança. Ao mesmo tempo, ela era capaz de, ao andar, sentir e perceber os objetos ao redor sem se bater neles, como se pudesse sentir a presença deles (habilidade que percebi foi diminuindo ao longo dos anos). Percebi também que tem uma forma própria de andar, uma marcha balançante, meio cambaleante que se pode compreender melhor ao observar diferentes autistas. **T** era um mistério pra mim, pois não sabia nada sobre o autismo, não era algo que fazia parte da minha realidade, e sobre nenhum aspecto essa especificidade fez parte da minha formação de graduação. Não tive na minha formação em educação musical a informação de que um dia poderia ter um aluno autista-cego. A própria presença da sala de aula fez emergir **T**, e também outros múltiplos deficientes bem complexos.

A primeira vez que vi **T** e pude observar os seus olhos completamente brancos, por conta da falta de pigmento na pupila, pude ver muitas luzes se refletindo, pois os olhos, apesar de não perderem os movimentos, refletem a luz. É algo realmente lindo, misteriosamente lindo, mas de uma beleza espantosa, paralisante. Via, o tempo todo, uma criança de olhos brancos e brilhantes. Então, a beleza medusa muda e se transforma em uma beleza sereia, uma beleza que captura, rapta. O espanto sobre o autismo foi o que me moveu na curiosidade sobre **T**. É uma beleza do espanto, um fenômeno que era desconhecido por mim, que é o autismo associado à cegueira. Tive de aprender a planejar uma aula pela força das minhas circunstâncias profissionais. A beleza paralisante ou sufocante do desconhecido se transforma em uma ação para me ajudar a entender os sujeitos da minha interação do estudo.

Com a família, foi possível resgatar o nascimento da criança e como isso influenciou no processo de aprendizagem, do desenvolvimento de sua infância. E a família produz um campo semântico que percola em todos os processos educativos e se transforma no pilar para o desenvolvimento da criança. A avó de **T** dizia que via as crianças da mesma idade do neto e pensava: “essa criança não é só cego”. Ele tem algo que não conseguia identificar, mas ainda iria entender. A avó observava que **T** era uma criança diferente das outras crianças cegas de sua idade. Até os três anos, **T** não falou. Uma criança que não falava, que ficava se balançando e ainda tinha dificuldades em dormir, portanto era natural que sua avó desconfiasse que ele tinha algo a mais do que puramente a cegueira. A avó não conseguia entender a criança. Desta maneira, ela foi estudar e pesquisar, mergulhar com especialistas para chegar até o autismo que era o mais próximo do que ela observava no comportamento dele. A partir de uma observação constante e uma investigação rigorosa do comportamento dele, a avó o entendeu como autista, foi a primeira pessoa a identificar isso. Depois de ter passado pelos mais diversos especialistas, soube-se que ele realmente é autista, tem a síndrome de Asperger.

T é a criança que atendi por mais tempo e mais vezes na instituição, construiu-se entre nós um vínculo profundo de aprendizagem, mas principalmente motivado pela segurança e ação conjunta com a avó, que tinha a guarda dele, e isso o tornava um aluno absolutamente assíduo. As presenças constantes foram fundamentais para uma organização mental e intelectual, o processo educativo dele exigiu uma disciplina, um cotidiano bem montado em função do autismo. De modo que se pôde ter um trabalho contínuo.

T está na escola regular, tem o suporte da família, do ICB e da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), são quatro espaços de socialização importantes em uma formação com a peculiaridade de uma criança como ele. Quantos estão inseridos em espaços

importantes de aprendizagem/socialização? Se não fosse por um processo integrado, muito pouco se veria de desenvolvimento, mas também os espaços associados a uma continuidade de um trabalho, um trabalho também integrado, no sentido da existência de um diálogo interinstitucional. Também são espaços de aprendizagem diferentes com dinâmicas diferentes e isso constrói um senso profundo de sociedade, pois, as diversas relações com dinâmicas próprias geram espaços distintos de socialização e aprendizagem, e isso constrói uma rede de relações com o conhecimento, em que as formações de vínculos com diferentes espaços são também importantes (BAKHTIN, 2003; CASTORIADIS, 1982). Por consequência, pode-se afirmar que os diversos espaços de aprendizagem são também espaços multirreferenciais de aprendizagem (FRÓES BURNHAM, 2012b) tendo o sujeito no centro do sentido, de construção de sentidos (FRÓES BURNHAM, 1983).

Considero que a AMA foi um espaço também muito importante para a avó de **T**, principalmente porque a instituição proporcionou um diálogo entre as mães de autistas, e assim ela ficou muito mais fortalecida. É uma mulher que milita pela causa autista. Ela sempre me contava casos e histórias de crianças autistas e o que as mães passam com estas crianças. Uma vez, uma criança com ímpetos agressivos teve uma crise em um ônibus, e a mãe conhecendo o tipo de crise conteve a criança. Mas, alguém, acreditando que ela estivesse sendo demasiada agressiva, acabou batendo na mulher, que retribuiu o gesto e assim as senhoras brigaram com tapas. O menino, assistindo aquilo, começou a gritar sem parar... Isso é parte de um cotidiano de quem convive com o autismo. Isso é parte de uma reflexão sobre a vida e, como ao se observar a multiplicidade de autistas, tem-se também os autistas cegos.

O autismo é um aspecto que é uma organização particularizada do ser. Assim me relaciono com **T**, entendendo isso, uma outra organização subjetiva, e que, por ser diferente, não o torna de fato diferente na relação pedagógica. A diferença não é justificativa para que ele seja visto de forma isolada, portanto o autismo não vai ser analisado por não se tratar do meu objeto de estudo. Nas representações semânticas, estão também as crianças cegas que, pela força do destino, também são autistas. Mas também não é possível negar o autismo devido à característica inata, por isso, trato do autismo dentro da medida da minha possibilidade e estudo. Não teorizo sobre o autismo, embora trate sobre a teorização do caso, mas não do campo semântico da cegueira.

O todo do trabalho é desenvolver uma análise sobre o campo semântico da cegueira e de que maneira isso se relaciona no processo da educação musical. Portanto, em relação aos demais alunos, **T** não se difere na relação pedagógica por ser autista, mas imprime uma ação própria pedagógica por ser autista, a partir de sua organização mental ontológica. Ele é tão

importante quanto os demais que também têm as suas peculiaridades e complexidades individuais. O meu olhar é único para cada aluno no grupo. A sensibilidade da observação é a única maneira de começar a entender a criança com a qual se está trabalhando. Certas crianças, com certas idades e com certos desenvolvimentos cognitivos, podem lançar objetos. Depois perdem esse hábito, ou isso fica diluído por conta de um tempo, por conta de um trabalho, ou por conta de uma maturidade no desenvolvimento da própria criança. Mas, ao mesmo tempo, são necessários certos tipos de cuidado. **T** agora não apresenta mais tantos riscos de rasgar, quebrar ou danificar objetos ao seu redor, quanto apresentou em um momento passado. Inclusive isso poderia chegar em um nível perigoso. Apesar de não ter tido a tendência a morder, tinha para arrancar, rasgar papel, todo e qualquer objeto que lhe desse, e bater também.

Teve ainda um período em que **T** abria toda a torneira de água e botava a mão por baixo fazendo um chafariz, molhando tudo ao seu redor. Assim, a criança não podia ir lavar a mão sozinha. Era aquele aguaceiro ao redor. Com o tempo, passou a lavar a mão só e não fazer mais esse tipo de brincadeira. Podia-se observar um bom humor em **T**. Sabia que certas atitudes eram erradas, mas as fazia como traquinagens, ou sapequices infantis, tendo modificado o comportamento à medida que crescia e se desenvolvia.

Numa visão positivista ou comportamentalista, fechada ou obcecada, vai-se dizer que a educação musical é uma educação que está centrada na relação entre conhecimento musical e cognição pessoal. Mas, a relação entre a água que abre e os painéis na parede que são rasgados e puxados tem também relação com a educação musical, tem um processo educativo musical. É preciso entender que, em uma ação de educação musical, não se está apenas em uma ação disciplinar neurótica. Se compreendo que o sujeito está neste nível de complexidade, e como professor é preciso ampliar a visada para esta complexidade, então posso fazer uma educação de melhor qualidade, posso verdadeiramente ter uma ação multidisciplinar.

T é o primeiro adolescente a partir do nascimento do Centro de Intervenção Precoce, que tinha exatos 13 anos em 2013. Observei a importância da transformação institucional a partir da intervenção precoce. Mas quando se iniciou o Centro, não se planejou ou se imaginaria que poucos anos depois existissem tantas crianças com múltiplas deficiências como demandas de atendimento no Instituto de Cegos da Bahia. O fato de se ter um número tão grande deste tipo de criança é também pelo desenvolvimento de uma outra política governamental de inclusão de todas as tipologias de deficiências ou síndromes nas ações

institucionais de acesso ao conhecimento. Assim não seria possível outra ação por parte da instituição.

T, apesar de ser capaz de realizar complexidades musicais, apesar de ser capaz de fazer música naturalmente, e com intenções de fraseados, finais de frase, células rítmicas e coisas deste tipo, possui outras questões importantes a desenvolver. E isso eu preciso analisar como um fenômeno importante da minha vivência com ele.

Eu tenho um repertório no qual são levados em consideração dois aspectos importantes: as crianças e o cancionero folclórico e popular infantil – canções de rodas, cantigas de ninar, histórias musicadas e histórias cantadas (OLIVEIRA, 1986). Considero, a partir de minha prática e experiência, que são as atividades que mais dão certo com crianças, sejam quaisquer crianças. E canções organizadas por temas têm sido a tônica do meu trabalho.

Por exemplo: após cinco anos de trabalho contínuo não fazia mais canções infantis com **T**, ou fazia apenas as que ele mais gostava e com as quais se identifica, pois ele já não era mais uma criança... e também pude realizar um repertório extenso, durante cinco a seis anos de canções de roda, infantis e as canções folclóricas. Enfim... todo o cancionero que eu conheço e que pude pesquisar **T** aprendeu. Isso significou que tive que ampliar ao máximo que pude, devido à memória e possibilidades artísticas que a criança apresentou. Mas já que a criança aprendeu, tenho tentado construir outros repertórios a partir dos desejos e estímulos que **T** me mostrou. Como exemplo, nos dois últimos anos que trabalhei com ele introduzi canções populares, especificamente relacionadas a samba de roda, fundo de quintal e pagode tradicional, às vezes elementos de Quebradeira da Bahia, pela demanda da criança. Então, nos últimos anos de trabalho estudamos canções de Adoniram Barboza, Clara Nunes, Alcione, Paulinho da Viola, Ederaldo Gentil. Tenho tentado construir um repertório eclético e simultaneamente rico em brasilidade e popularidade. Incluo as possibilidades que o mundo apresenta à criança em todos os aspectos, como o Bonde das Poderosas, Chiclete com Banana e Olodum, este último com o qual tem uma relação muito estreita e gosta por demais, conhecendo dezenas de canções de seu repertório.

Quando observava **T** na ação de estereotipia (ficava se balançando pra frente e pra traz), via que existia uma métrica, um pulso no movimento, então eu me aproximava e colocava meu tronco junto do dele e me balançava, de modo que a canção que começava a cantar usava a unidade de tempo do movimento estereotipado. Eu ia mudando as canções de modo que ia desacelerando o movimento, ou então acelerava o movimento, ia brincando com diferentes unidades e promovendo um desenvolvimento de associação entre diversas unidades de tempo no movimento. Fazendo essa atividade, ia com o objetivo de conseguir também

parar o movimento de **T**, pois o que desejava desenvolver é que o movimento que parecia involuntário ou simplesmente estereotípias da síndrome se transformasse em algo consciente. Essa prática pedagógica é o que Oliveira (2008) chama de técnica de pontear, de fazer pontes com o conteúdo para estimular o desenvolvimento do aluno. Já que naturalmente ele desenvolvia uma ação, resolvi utilizar aspectos próprios para desenvolver essa ação em aprendizagem musical. Posso afirmar, conseqüentemente, que essa prática em construir pontes com o estudante é uma maneira de construir um vínculo pedagógico, aspecto que facilita a aprendizagem. Foram experimentações, improvisações dos planejamentos das aulas que deram certo. Fui aumentando e desenvolvendo o movimento com **T**, na medida em que as aulas iam passando. Então, de sentado no chão se balançando, ficamos em pé... depois, passamos a marchar, depois a correr, saltar, rodar, virar cambalhota e por fim associar todos eles.

O que mais que tenho pra falar sobre **T** é que a presença dele foi importante, gerou a capacidade de discernir sobre atividades musicais, minha capacidade de entendimento de que a arte, a música e a educação musical são maiores do que meu ego como professor. Trabalhar com uma criança autista e cega é ter o ego destituído de certezas e identidades. Principalmente como professor de música, parece que tudo o que estou ensinando, ele já conhece... ele é capaz de fazer coisas tão melhor do que imaginava ou pressupunha. Mas, ao mesmo tempo, não faz simplesmente porque você solicitou. Realiza a ação pedagógica porque quis fazer, desejou realizá-la. O autista tem sua forma de aprendizagem, é capaz de no meio de uma música querer cantar uma outra e empacar neste desejo e pronto. Tinha dias que ele empacava em uma determinada atividade ou canção que nada o fazia sair desta repetição contínua. Porém havia dias em que ele era capaz de uma aprendizagem e um desenvolvimento surpreendente. Músicas que pareciam que ele não estava prestando atenção, ou que não queria aprender por algum motivo próprio, depois de algumas semanas, era capaz de cantar toda a canção com uma grande variedade de intenções e interpretações. Ser professor de autista cego é me colocar no lugar de aprendiz, é ter certeza que fazia atividades que não sabia como fazer, é experimentar ações novas para velhas canções. O mais legal é que eu confio nas canções, confio na estrutura delas e o quanto elas ensinam. A força da canção faz acontecer. A intenção do cantar é o mote, não é simplesmente uma canção cantada, mas uma canção intencionada pedagogicamente. Isso é o que faz toda a diferença no cotidiano de aprendizagem. Percebo o desenvolvimento de **T** pela habilidade em fazer música, pela sensível diminuição das estereotípias, ele também controla o esfíncter, pede pra ir ao banheiro. É capaz de realizar uma canção com letras longas e difíceis, capaz de cantar toda a canção. Uma memória

excelente para reproduzir textos, não tem demonstrado mais comportamentos agressivos. Mas sei que o resultado é fruto de uma ação coletiva – escola, família e centros especializados. Ele tem uma relação ótima com a água, adora piscina, sabe boiar e nada na medida de sua possibilidade, e o seu mundo sempre foi musical. Ao participar de diversos espaços de socialização pode-se verificar que esta associação ajuda os estudantes a se desenvolver mais rapidamente. A importância de fato não está somente em frequentar os mais variados espaços de socialização, mas principalmente na continuidade do trabalho, de ação. A continuidade, a assiduidade do estudante foi o principal fator que promoveu um bom desenvolvimento. Quando isso acontece verifica-se um resultado mais efetivo e em um tempo menor.

Todo o esquema ao redor de **T** propiciou um bom desenvolvimento. **T** vai concentrar uma cegueira tão ímpar e simultaneamente invisível para a grande realidade sobre as cegueiras. Mas ele vai representar uma presença importante na análise sobre a compreensão da realidade das cegueiras.

6.3.2 SEGUNDA UNIDADE DE ANÁLISE: **L**.

L é um exemplo para entender a questão inversa no que se refere ao processo de desenvolvimento. Pode observar muito mais um acréscimo em suas dificuldades em realizar atividades simples do que em seu desenvolvimento geral e musical. Certas habilidades que havia desenvolvido e adquirido na sua infância foram paulatinamente se perdendo, como utilizar a bengala, se locomover e se localizar nos espaços e ser capaz de organização do seu corpo no espaço. No que se refere à música, **L** cantava canções com três, quatro versos longos, afinada, boa habilidade rítmica com o tambor. Vi sua dificuldade nascer em realizar células rítmicas que anteriormente ela realizava. **L** gostava muito das clavas. Era capaz de tocar com toda força uma ponta da clava na outra, como um sistema de espelho dos lados e das mãos muito bem organizado, em uma unidade de tempo contínua e precisa com diferentes pulsos, habilidade que também foi se perdendo. Ela passou a construir frases e textos que revelavam uma desconexão cada vez mais crescente do mundo. Falava de uma situação, era capaz de descrever uma situação que viveu. Tirava dúvidas, arguia sobre questões musicais e, depois, com o tempo, a habilidade de falar foi ficando com menos desenvoltura, com dificuldades com o vocabulário. Confundia-se com os eventos, numa confusão mental que se expressava em frases cada vez menos articuladas umas das outras. Fui testemunha de um desenvolvimento de aspectos de ecolalia fortíssimos que não eram tão frequentes em **L** cinco anos antes. Ficava me perguntando constantemente: “Como está sua mãe, Albérico, ela está

bem? Onde ela mora? Como está sua mãe?”, sempre que as atividades se iniciavam e muitas vezes durante toda a aula repetia a mesma pergunta constantemente. Surgiu então o primeiro desafio, pois o desenvolvimento não acontecia da maneira desejada, e as atividades e a aula iam ficando cada vez mais enfadonhas. Porque eu não podia introduzir muitas coisas novas, muitas novidades, a aula ficava se repetindo no processo. Eu tinha de criar diferentes estratégias sempre. Pois, as principais, que conhecia, que estudei, já havia utilizado sem resultados. Certas estratégias têm de estar sempre sendo repensadas no desenvolvimento de estímulos. **L** ficou um pouco desestimulada, muitas vezes me via repetindo a mesma aula, ficava sempre me perguntando por que estava me repetindo? Mas é porque tenho que me repetir. Acabei escolhendo não realizar coisas tão difíceis, mas ficava sem saber até onde eu podia avançar nas atividades em função de suas dificuldades.

Se eu analiso um caso isolado, é possível fazer um tipo de análise, mas se eu for contrastar **T** com as outras crianças autistas cegas que atendi ao longo de todo esse tempo, posso afirmar que não assisti ao mesmo tipo de desenvolvimento e crescimento, principalmente na habilidade verbal, de concretização de ações musicais, intenção artística e compreensão de fraseado e estrutura. Com algumas outras crianças, tenho assistido a vida ficar cada dia mais difícil, como andar, se organizar no espaço, habilidade com a bengala longa e de orientação e mobilidade. **L** é um exemplo de como algumas crianças precisam de uma atenção por demais especial, devido a um retrocesso, ou déficit cognitivo, que se amplia à medida que ela vai crescendo. Este tipo de frustração gerada pelo processo cotidiano no trabalho com a múltipla deficiência, em um momento da história me entristecia, me enfraquecia, mas agora me fortalece, no sentido de me fazer entender até onde eu posso ir, até onde eu posso tocar, ou consigo chegar. Essa situação constrói um tipo de competência para fazer as análises de ações futuras, de planejamento pedagógico e assunção implicada.

Posso afirmar que quando comecei as aulas com **L** tinha ela um tipo de desenvolvimento sensorio-motor, habilidades de linguagem, desenvolvimento corporal, como pular e correr. Sua marcha sempre se apresentou com pequenos passos, mas nunca observei alguma claudicação, todavia apresentava dificuldades em noções de lateralidade e atenção. Inicialmente era muito infrequente, faltava muito às aulas, o que dificultava por demais a realização de um trabalho contínuo. Aliás, este é um problema na concretização de ações efetivas de educação, a descontinuidade do trabalho devido a faltas constantes de alguns estudantes. Ficava realmente difícil construir um trabalho contínuo ou um planejamento sistemático de atividades se não existe a presença constante do estudante. Todavia, nos últimos anos de atendimento, devido a uma ação da área pedagógica em conjunto com a parte

técnica da instituição, a frequência de **L** mudou, o que promoveu certos tipos de avanços dentro de suas limitações. Mas o trabalho feito teve muitos altos e baixos, muitos avanços e retrocessos, e é por isto que **L** é uma pessoa importante na exemplificação do estudo, representa este tipo de exemplo.

6.3.3 TERCEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: **W**.

Outra pessoa significativa é **W**, que tem um movimento involuntário de cabeça. O movimento não tem uma sistemática, uma precisão rítmica, e acontece no momento em que a criança está organizando uma ação psicomotora mais fina, mais complexa. Até onde pude observar, e fui pesquisar pra entender melhor as razões destes movimentos em certas situações ou momentos. Como se o balançar do corpo e da cabeça ajudasse a organizar conexões cerebrais do sistema proto-receptor, auxiliando no momento de execução da música. Ela foi uma criança que tinha experiências concretas de realidade, não foi privada do convívio social, e isso fez muita diferença. Ela também experimentava estruturas sonoras e isso ajudou a construir uma musicalidade própria. Ter ela como educando gerou um estudo em ritmos, pois demandou essa questão. **W** era capaz de fazer uma célula rítmica continuamente de modo a manter o pulso, de realizar uma estrutura musical com uma habilidade em manter um andamento estável, e mesmo realizando isso, que é um dos alicerces e da habilidade musical, a manutenção constante de diferentes pulsos, balançava a cabeça numa descontinuidade de movimentos que era difícil de entender suas razões. Quando tentava fazê-la entender o movimento involuntário, de modo a ajudá-la a controlar o próprio movimento, isso gerava uma desorganização da atenção na ação musical que estava realizando. Então fui capaz de entender que o movimento era involuntário e com isso a ajudava a organizar sua ação, porque, quando parava o movimento voluntariamente, ela se desfocava da ação e prejudicava sua realização musical. Levei muitos anos com **W** fazendo um desenvolvimento educativo motor, de maneira que tivesse total controle sobre seus movimentos, algumas vezes tive sucesso, mas outras vezes, os movimentos involuntários tomavam conta dela.

W é uma pessoa muito sociável, com uma boa comunicação e diálogos contextualizados, mas apresenta um certo tipo de ansiedade que se revelava quando demonstrava interesse com a prática musical, ficava muito ansioso com o início das aulas, portanto era necessário uma contextualização das ações musicais, com a organização de sua ansiedade. Seu interesse pelos mais diversos ritmos fazia com que trabalhasse sempre com

percussão. Vi muitos avanços na habilidade rítmica, e isso com o tempo se expandiu nas habilidades de espaço-tempo que foram observadas em outras atividades musicais associadas.

6.4 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO E SÍNTESE DAS AÇÕES.

Mas o que é a educação musical aqui proposta? O que é exatamente produzido e realizado como atividade musical? A narrativa etnográfica é o fruto das reflexões de todo o trabalho da música em si, mas é também a emergência dos diários de campo ampliados, os escritos tomados como análise. Desta forma, apesar de parecer que é uma educação com música ou uma ação terapêutica musicada, o meu trabalho é necessariamente uma ação de educação musical.

Importante estar muito atento para o fato de que eu não sou um terapeuta ou psicólogo, não sou assistente social, não estou tomando uma ação terapêutica, mas sou necessariamente um pedagogo musical. A minha ação é definida como um território de saber, e assim preciso definir o território, que é educativo, mesmo que esta ação educativa seja terapêutica. São ações que podem ser terapêuticas porque promovem um bem, promovem qualidade de vida, mas não são terapias, práticas em saúde. Pode ser terapêutico, mas não é terapia.

Isso na minha prática gerou crises de reflexão, já que muitas vezes me sentia mais terapeuta do que professor, educador, por conta das necessidades que emergiam da realidade. E sentia que certas estruturas musicais causavam diferentes efeitos, calmantes, apaziguadores ou estimulantes ou envolventes. Penso que a linha entre a musicoterapia e a educação musical não pode ser definida precisamente ou de maneira rígida ou estanque.

No cerne da ação musical diante da realidade tão específica e especializada de uma instituição como a do estudo, observou-se como a própria instituição, em sua urgência de atendimentos, clama por atividades musicais que sejam terapêuticas. Todavia é necessário estabelecer os limites epistemológicos e também profissionais entre uma ação de educação musical e uma ação terapêutica musical, ou musicoterapêutica. Pude verificar que a musicoterapia é uma ação em psicologia musical, e que a educação musical é uma ação musical que utiliza a psicologia da educação. São abordagens diferenciadas e por isso, dentro da realidade que vivia no instituto, tinha que ficar atento exatamente para entender qual é o meu tipo de ação, que não era a musicoterapia, pois ela é uma ação no campo da psicologia, que utiliza a música para o tratamento. A educação musical é uma ação pedagógica que tem como fim a construção de conhecimento musical. Eu vou construir as bases para o aluno se

tornar o músico que ele quiser ou puder se tornar, minha ação é de musicalização. Construir as bases para o entendimento da música em si, as bases para o entendimento de como a música acontece, uma vivência, uma prática da música pedagogicamente intencionada.

Se a perspectiva fosse apenas a da descoberta de talentos, ou a de uma projeção artística imediata, talvez o perfil do pesquisador não se encaixasse com o espaço que surgia de sua própria demanda. A arte-educação em sua essência se perderia devido ao tipo de ideologia e compromisso ético com a música. O compromisso com a música não é com os resultados, mas com os processos de construção da habilidade. Nós consideramos a música como uma interlocução com todas as outras áreas: orientação e mobilidade, sistema Braille, organização do sistema proprioceptor, equilíbrio dinâmico e estático do corpo, controle motor, assim o ensino da música está integrado com todas as práticas dos sujeitos, pois estas áreas e a música não estão dissociadas umas das outras nem da instituição. A música pode contribuir para a formação integral do sujeito. A educação musical de um novo olhar como um elemento de desenvolvimento de linguagem, pensamento lógico-matemático, desenvolvimento motor - todos os olhares voltados para o mesmo sujeito, o que gera um desenvolvimento holístico.

As crianças muitas vezes precisam de uma rotina, de um cotidiano, de uma prática de leitura (ou que se leia para elas), de uma prática de estudos, tanto na escola, em casa e nos centros especializados. Conectar os espaços de aprendizagem de modo a ter continuidade. Poucas crianças têm hábitos de leitura, mesmo as que têm domínio do Braille. A leitura se resume apenas às atividades escolares. Os estímulos à ampliação do conhecimento são necessários. As crianças com múltiplas deficiências, à medida que crescem, vão sendo menos estimuladas e tendo menos acessos aos processos de aprendizagem. Afirmando isto, por ter observado o que aconteceu com a maioria das crianças com síndromes severas que atendi ao longo dos anos. Mas toda criança cresce... e não é mais o bebê que se carrega para cima e para baixo, no colo ou em uma cadeira de rodas. Tornam-se homens e mulheres grandões, com uma mamadeira que as mães dão. Isso é coisa muito séria, que tem a ver com o meu interesse em relação às mães de cegos. Muitas delas abrem mão de suas vidas e passam a viver a vida dos filhos, e isso é muito interessante em observar e compreender, mas revela aspectos que são passíveis de se abordar em estudos futuros, principalmente por compreender a importância desse assunto. Ao mesmo tempo, elas estão tão resignadas e acostumadas a isso, faz tanto parte da vida delas, que o filho não é um peso, um fardo ou um problema, é o seu filho. Essa foi a maior lição que foi possível aprender com as mães: a força, a conformação, o amor na abdicção.

Um trabalho sério vai criar uma semente. Vai-se criar uma estrutura de aprendizagem, porque educação musical com múltiplos deficientes é encontrar o possível nas relações pedagógicas, o caminho viável, portanto. Dentro de todo o processo global das crianças, verificou-se a importância da seriedade. O melhor trabalho feito ainda é muito pouco diante das necessidades cotidianas, mas faz-se o possível. Seria muita pretensão acreditar que a educação musical seria capaz de fazer as crianças tornarem-se grandes musicistas, autônomas, com total domínio de sua capacidade motora. Faz-se o que é possível, e o que é possível muitas vezes é apenas um primeiro passo.

Os caminhos estão sendo descobertos, modificando-se a realidade e agregando novas atividades, novas aprendizagens, criando os avanços. O desenvolvimento das pessoas cegas não acontece de forma isolada ou pontual, mas toda aprendizagem só acontece porque se constrói em uma relação. É ela que forma os vínculos necessários com o conhecimento que se deseja estruturar ou construir. É preciso realmente que haja a relação pedagógica, pois é através dela que a criança sai de um estágio, sai de um lugar e vai pra outro, aprende novas habilidades, descobre e fortalece suas capacidades.

Como é viável a educação musical com crianças com múltiplas deficiências? A primeira dificuldade é a existência de poucos referenciais que tratem do assunto. Só foi possível, inclusive, reconhecê-la por estar na prática institucional com crianças autistas simultaneamente cegas, além de outras crianças com as mais diversas síndromes, como também crianças surdo-cegas. Apesar de todas as dificuldades encontradas na realidade, afirma-se que os casos, as vivências, as experiências, as relações com os alunos e com os colegas professores foram importantes no desenvolvimento da ação musical centrada na força da canção. E é por isso que o professor se segura na força da canção para agir pedagogicamente, pois a própria canção tem uma força educativa que transcende o educador e de seus limites.

No momento em que estou fazendo uma canção, o objetivo é pensado e analisado devida e anteriormente. Sei o que tem por trás dos campos de sentido das canções, das letras, o que queria alcançar em termos de organização melódica ou harmônica, qual o estilo, qual a história da música. Os meus estudos acadêmicos foram feitos para saber planejar e fazer um plano de aula de modo a pôr em prática todo este aprendizado. Quando estou fazendo qualquer canção em sala de aula tiro de mim o objetivo, meu ego e foco na canção e na criança. Tanto que uma das regras da sala é que a música não pode parar. Uma vez que se começa a música, vai-se até o fim com ela (SWANWICK, 2003), a aula tem uma fluidez de acontecimento. São importantes os valores robustos do professor, como valores éticos e

valores centrados na crença de seu trabalho, pois se não acreditar no poder do conhecimento musical, todo o processo fica inútil. Naquele momento, vivencio que a própria canção é que tem a força necessária para fazer acontecer a aprendizagem (BELTRÃO, 2006), mas tendo relação direta com os processos (in)formativos (FRÓES BURNHAM, 2012a).

Paciência e persistência, sem isso não é possível fazer educação. De construção primária de entendimento amplo e orgânico das coisas, uma criança que ainda não aprendeu a controlar direito o esfíncter, não consegue nem segurar direito uma baqueta pra tocar tambor, devido ao seu tônus muscular, com ela será feita uma ação musical voltada e focada para um planejamento psicomotor de desenvolvimento. Então, criam-se os critérios, organização, habilidades pretendidas, de modo que a música aja na estrutura mental de conhecimento corporal. A educação musical ajuda a organizar o movimento de modo que os sujeitos possam ganhar autonomia e independência de movimentos. E as atividades de música foram pensadas e planejadas para as necessidades deles, dessa maneira o currículo foi construído para ser funcional.

É necessária uma ação disciplinadora no sentido de organizar e entender aquele conhecimento. A disciplina, que é música, tem que estar o tempo todo em foco. É uma aula de música com música. Uma ação disciplinadora conectada com o mundo do estudante, com a vida, é bem eficaz como uma ação de formação. A aula precisa de contexto e uma ludicidade da relação que é prazerosa, mas também precisa de regras de convivência que são importantes.

A abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2008, 2015) auxilia a expôr situações simbólicas em que foi possível vivenciar momentos de produtividade musical. Ir fazer música com as crianças era vivenciar situações flagrantes interessantes para um pesquisador atento, principalmente por vivenciar continuamente situações de simbolização musical, o que pôde ser compreendido pelo tipo de fazer lúdico de modo que a arte ganha campos simbólicos nas expressões infantis. Mas, vivencia-se com o sujeito trocas simbólicas, diálogos cotidianos em situações flagrantes que se convertem em aprendizagem.

No uso da Abordagem PONTES podem acontecer muitas trocas simbólicas através da criação de pontes em aulas de música. Cada movimento, cada respiração se torna o símbolo de uma estória, de uma música, de um acontecimento pedagógico que pode vir a ser significativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos que estão diretamente envolvidos no processo educacional daquela realidade. Através de representações, trocas simbólicas, empatias, acolhimento, carinho o professor vai tecendo o conhecimento junto aos alunos através de articulações customizadas. Essas articulações criativas ajudam a marcar o tempo, a dar significação pessoal aos momentos com os alunos e com as pessoas. (OLIVEIRA, 2008).

Vou expor aqui duas situações específicas que foram extraídas do cotidiano que comprovam as apresentações simbólicas que os alunos expressam:

1. quando canto “bambalalão, senhor capitão, espada na cinta, ginete na mão” com duas crianças numa aula, as próprias crianças transformaram as baquetas em espadas e começaram a brincar de lutar enquanto cantavam a canção. Foi uma sugestão que surgiu da canção e, com isso, elas criaram o sentido da baqueta como espada. A canção é um referencial musical para a situação, e, assim, as situações se ilustram. Por isso é importante o professor ter um repertório diversificado, numa proposta de diferentes situações artísticas para uma promoção de um desenvolvimento de senso criativo. A melhor maneira de desenvolver conhecimento sobre a música é sempre fazer música. Mas as crianças faziam música brincando, construindo sentidos simbólicos como expressão de seu fazer artístico;
2. quando, ao realizar atividades rítmicas com um estudante, tocando o tambor com a baqueta, ele se aproximou e disse: “vou fazer a faca na abóbora”. Afinal, bate-se com a faca na abóbora para, pelo som, definir se ela está boa ou madura. A criança trouxe um conceito sonoro concreto de sua realidade e aplicou simbolicamente no ato de fazer música com uma baqueta e tambor. E pude afirmar em uma situação flagrante uma relação simbólica vívida com um conhecimento musical aplicado entre os diversos espaços de aprendizagem. Pude vivenciar um flagrante em que um conceito sonoro se expande em sentidos múltiplos revelando a capacidade do estudante em expressar situações simbólicas.

O que os dois flagrantes têm em comum? Aspectos de simbolização que as crianças são capazes de construir ao realizar músicas. A baqueta podendo assumir diversos campos de sentido, como a da faca na abóbora ou uma espada, e isso torna o processo educativo lúdico com aspectos simbólicos que ele ajuda a construir com as canções.

Em um momento, um estudante estava, por algum motivo, se sentindo desestimulado e se negando a fazer a atividade sugerida, e uma professora que o acompanhava e que dividia a regência de classe comigo disse para ele em tom de repreensão: “Se não fizer direito, vai sair da sala”. Então, a criança respondeu: “A gente vai tocar no corredor?” Esta situação é um exemplo de como certas expressões podem ganhar diferentes sentidos, mas ganham principalmente os sentidos individuais motivadores da compreensão, os sentidos ontológicos da leitura de mundo.

A ação musical é pensada de modo a não se fazer de qualquer jeito, de qualquer maneira. Desconectada de uma intenção, desintencionada. É o fazer música, de modo a entender que não se deve quebrar o tambor. Deve-se tocar de modo a respeitar a natureza e a resistência do instrumento. O cuidado em fazer música, de modo a escutar também o seu colega, de maneira colaborativa, participativa. Vai-se fazer um som em conjunto, coletivo. As atividades em grupo são ótimas para desenvolver o conceito de harmonia, que é o fato de tocarmos todos juntos de modo que também se escute os colegas ao redor. Um equilíbrio de forças e de intenções que faça um coletivo produtivo musical. Isso é o que eu chamo de disciplinar, no sentido de que é um conhecimento que organiza, formalizado, estruturado, (in)formativo. É disciplinado porque tem regras de convivência, é disciplinado porque tem um espaço institucional ao qual ele está atrelado. Ele tem regras porque está em uma instituição, a aula tem um horário pra começar e um horário para seu fim. Quando é preciso fazer um fechamento da atividade, assim é feito.

Se uma criança tem que se deslocar do segundo andar, pegar o elevador, descer as escadas, atravessar o pátio pra chegar até a sala de música, ela gasta 10 minutos pra realizar essa ação, isso significa 1/5 da aula de uma aula de 50 minutos. Portanto, é um tempo precioso que não posso perder de atividade. Vou realizando uma atividade de música e movimento, durante o seu trajeto, de modo que transformo todo o espaço institucional em um espaço de aprendizagem, ampliando e extravazando os limites de sala de aula. A minha ação musical não está limitada ao espaço, mas amplia espaços na instituição. E o conceito de espaços de aprendizagem se mistura com situações que são cotidianas, o cotidiano como espaço de aprendizagem.

A experiência com os alunos vai dizer coisas sobre a minha experiência educativa, tanto num sentido analítico, quanto no sentido pedagógico. O aspecto político do trabalho é permitir que os estudantes tivessem acesso a todos os instrumentos, mas também o respeito e o cuidado com cada um em particular. Os flagrantes vividos na pesquisa são muitos (BELTRÃO, 2006), pois foram muitas crianças atendidas ao longo dos sete anos de trabalho. Histórias de uma trajetória que foram importantes para minha aprendizagem de como as pessoas estão se relacionando com a música e com a instituição e os professores, sua trajetória de construção de conhecimento musical (SCHAFER, 2011). Um educador que estuda o próprio cotidiano (OLIVEIRA, 1986; SWANWICK, 2003; TOURINHO, 2001).

Todo mundo faz música de um jeito ou de outro, seja pelos pais que cantam quando ninam as crianças, seja pela rua, pelos grupos culturais, pelo rádio, pela televisão, pela vida em si, isso influencia inclusive a minha ação pedagógica. Mas há uma grande diferença entre

a mesma música feita em sala de aula e a ouvida pelo rádio ou outra fonte casual: a intenção consciente. Na sala de aula, a intenção pedagógica tem um foco no fazer, que é a música, a canção em si, os efeitos da ação pedagógica, a organização do conhecer pessoal e relacional no mesmo fazer musical. A educação que faço é aberta ao instante, ao flagrante de sala e das situações reais inesperadas do cotidiano. Existe um objetivo e um planejamento para cada unidade ou semestre, mas ele é aberto e está sujeito a mudanças dentro do fazer. As crianças na realidade, ou os flagrantes da relação, são os guias de certos replanejamentos ou ajustes deste mesmo fazer. Não trabalho somente com o repertório que apresento, mas trabalho principalmente com o repertório que as crianças trazem de suas realidades. Meu salário é pago com dinheiro público, com propósitos públicos, de forma que as próprias regras devem ser democráticas, horizontais. Embora eu proponha as regras, os valores são coletivos, tratando as crianças como capazes de construir um saber social.

Reconhecendo a importância da compreensão inicial de que o espaço é de uso público, surge a segunda regra da sala: “uma vez eu, uma vez todos, uma vez de cada”. Para melhor situá-la, é necessário revisar a primeira regra: “tudo que está na sala não é meu, não é seu, é da instituição que, por sua vez, é de uso coletivo”. Elas derivam da importância da compreensão inicial de que o espaço é público e, assim sendo, é de todos e, por conseguinte, devemos todos preservar e ter cuidado. Algumas crianças tendem a querer monopolizar certos instrumentos (como o tambor grande, por exemplo), então a regra 1 existe para orientar a importância de compartilhar, construindo os fundamentos que dão origem à regra 2. Ensina-se, na prática, que, se as coisas não me pertencem, por isso, não posso emprestá-las a nenhum aluno ou acompanhante, pois são do coletivo. Se o tambor não é meu e não é seu, assim como os demais instrumentos, devemos compartilhar o seu uso com os colegas, de forma que são sempre rotativos, ou seja, cada criança tem o igual direito de tocá-los. Da mesma forma, ensina-se: “Você não pode dizer que o seu colega não deve cantar uma música que ele queira cantar.” Você pode sugerir uma canção, mas cada um na sala tem o mesmo direito de sugerir uma canção. Desta maneira é construída uma educação com regras democráticas. As regras, como uma metodologia de aprendizagem, surgiram no cotidiano educativo, pois acredito que têm uma intenção política e formativa na educação musical. Realizam-se simultaneamente uma educação musical e uma educação com música, tendo como foco a democratização da aprendizagem.

A minha ação em sala de aula tem uma intenção direta na instituição (como articulação pedagógica), assim, acho que as crianças merecem e devem participar de seu próprio processo pedagógico com sugestões de canções e de atividades, ajo democraticamente

em um planejamento aberto. E o efeito institucional é sentido quando os resultados são concretizados. Muda-se o tempo, a história, muda-se a educação e muda-se a educação musical na instituição. Os efeitos da educação musical vão também bem mais além do individual ou institucional, toca no social e no político quando todas as crianças passam a ter acesso a uma educação que pertence a um projeto maior de acessibilidade. Este tipo de maturação desemboca no entendimento do meu compromisso ético com a música, e é em função disto que se constrói a terceira regra: “a música não pode parar”. Vou explicar o porquê.

A música tem um *ethos* próprio, de modo que é preciso ter respeito, no sentido de que não se pode cortá-la, vilipendiá-la ou dilacerá-la. Respeito ao ponto de entendê-la, dominá-la. É importante para a criança a atenção no que está fazendo, realizando. Fazer música é viver um senso de sentido na própria canção. Por isso, o sentido do *ethos* musical. Se a criança quiser falar durante a execução da música, terá que aprender a concentrar-se e só falar depois que a música acabar. Desta maneira, realizo os acertados e os combinados na sala de modo a focar a aprendizagem e construir um senso de organização e disciplina.

A cegueira, principalmente na múltipla deficiência, tem uma questão que é uma das características mais urgentes no seu entendimento: os movimentos estereotipados ou repetitivos. As estereotipias são marcas muito profundas nas personalidades das crianças. Inclusive este é um campo de pesquisa muito amplo e pouco estudado. As estereotipias são características próprias, um sintoma que revela apenas um processo motor inconsciente. Uma repetição de movimento que o corpo faz para estimular a organização da recepção sensitiva, pois a ausência de visão é associada a outras questões neurológicas, de aprendizagem, de idade, de processos educativos, do desenvolvimento, das características das síndromes e do contexto social. São características tão múltiplas, por isso que se utiliza uma visada multirreferencial no entendimento de seu fenômeno (ARDOINO, 1998, 2000, 2003; BARBOSA, 1998; FRÓES BURNHAM, 1998; BORBA, 2001; MACEDO, 2004).

Isso acontece com toda criança, mas, como as ações repetitivas, estereotipadas estão diluídas no cotidiano delas, isto só é observado por um olhar cuidadoso e especialista. Quem nunca viu uma criança correndo sem parar, ou rodando, girando no mesmo lugar, ou repetindo palavras continuamente, ou fazendo sequências de pulo, ou sequências de cambalhota, ou pulando em um pé só, ou testando o equilíbrio, e por aí vai? A repetição é uma ação que ajuda organizar a mente da criança, e isso se observa em qualquer criança. Com uma cega ou múltipla deficiente não seria diferente. As brincadeiras ajudam exatamente as crianças a organizarem essas habilidades, cujas bases corporais interferem na construção de

conhecimento global: amarelinha, pular corda, pega-pega, entre outras. Então as características inatas se misturam com as ações que são normais e cotidianas, e é possível se fazer uma leitura equivocada se não se conhece o comportamento natural de uma criança em um processo de experimentação na aprendizagem.

Outro exemplo de movimento involuntário na organização motora é a chamada perninha nervosa, ou a movimentação da perna continuamente enquanto se está com a atenção voltada para outra coisa. Mas também é uma forma de manifestação viva do corpo. O corpo vivo está em movimento, isso é uma característica normal dele, se mexendo, vivendo. Os alunos então são orgânicos no sentido de uma não separação entre o corpo e a mente. Resposta viva do corpo ao processo de aprendizagem.

A educação musical entra exatamente pra ajudar a criança no desenvolvimento do acoplamento mental, entre uma ação perceptualmente involuntária e o domínio da motricidade, de modo a controlar e dominar a relação entre a mente e o corpo. Porque a música é um corpo vibrante sonoro numa intenção. A música entra como um conhecimento que auxilia na organização do sistema proprioceptor, o sistema de equilíbrio, o sistema mental de organização motor para tocar, para cantar, interpretar, fazer leituras de situações artísticas e musicais, e simultaneamente ajudar a organizar o equilíbrio, de amortecer ações corporais estereotipadas.

A educação musical, como estrutura do som com o movimento, corpo vibrante, seja tocando ou cantando, realiza uma arte que seja um processo lúdico, com alegrias, mas principalmente um processo psicomotor. A música é uma intenção em vibrar um corpo, seja ele um instrumento ou o próprio corpo. Tocar tambor é encerrar uma compreensão histórica, ontológica (no sentido das habilidades próprias), e sócio-política do conhecimento musical. Tocar um tambor nunca é pura e somente tocar tambor, mas uma vivência orgânica de uma relação social em um contexto pessoal e histórico. Eu ajo focada e pedagogicamente na ação em sala de aula, compreendendo que as estratégias de aprendizagem devem ser adotadas, mas a dinâmica de sala de aula muitas vezes conduz a outros caminhos pedagógicos, porque tocar um tambor é aprender a se comunicar por meio de uma linguagem própria, musical.

Por ter os objetivos de minha profissionalidade em uma pedagogia musical, pude organizar um currículo de ações e planejamento de ações para atingir uma aprendizagem edificante, mas existiam coisas que não sabia como fazer. Foram experimentações e improvisações dos flagrantes. Criação de um laboratório de pesquisa em educação musical, espaço aberto para estudantes de psicologia, educação musical, pedagogia, terapia ocupacional ou quaisquer outras áreas que desejem estudar/experimentar ações de educação

musical com crianças deficientes visuais. Este é o momento de ápice do projeto MUDE-MAIS, que nasceu em 2009. Porém, qual a melhor forma de inclusão social que não seja um processo de (in)formação, a não ser a força da própria canção, o que salvou a minha ação musical? Acredito que a música tem o poder de agir, sacudir alguma estrutura interna, modificar cognitivamente. Facilita o aprender, de alguma maneira.

Certas situações do cotidiano fazem com que não pare o trabalho para documentar por escrito minhas práticas. Elas estão gravadas no meu corpo, na minha aprendizagem. Também por força deste silêncio do escritor a favor do silêncio do educando e da música do educando, esta tese se constitui na oportunidade de compreensão do meu percurso como educador musical. Quando falo em conhecimento, em espaço para produzir conhecimento, ou espaços multirreferenciais de aprendizagem (FRÓES BURNHAM, 2012b), tento perceber a difusão do conhecimento na minha prática. E de como percebo a aprendizagem musical dentro dos espaços, questionando como produzir difusão do conhecimento pela educação musical, no momento em que estabeleço na prática um diálogo com diferentes tipos de repertório.

Uso também o repertório infantil do cancionário popular, canções populares das mais variadas naturezas e músicas clássicas em diferentes estilos. Essa abertura à diversidade é um aspecto muito importante no processo de difusão, no sentido de entender as diferentes naturezas da música, e de como ela percola nos diferentes *lócus*, *ethos*, *pathos* e *psiques*. É importante para a criança entender e desenvolver o campo de sentido da arte, por meio de suas diversas manifestações. Não posso dizer para a criança que ela deve ir por outro estilo, por outro caminho, mas, dentro de uma ética artística, tento manifestar em sala de aula todas as possibilidades do que é realmente a difusão do conhecimento musical.

Não é possível salvaguardar a criança de uma música sexista, machista e relacionada a uma indústria fonográfica segregadora, usando a arte como barganha, pois é apenas um reflexo da sociedade. A criança traz essas músicas, mas as utilizo como uma prática de musicalização. Adianto o processo de aprendizagem, pois a criança já conhece a letra e a melodia. Vou aproveitar o que ela já sabe e já aprendeu e vou subverter a canção de muitas formas de modo a desenvolver a minha ação pedagógica. Não posso negar que o rádio ou a televisão tenham ensinado ela a cantar canções que me desagradam, mas entendo que as canções fazem parte de uma realidade com a qual não posso competir. Vou subverter de milhares de formas as canções, de modo que o processo de musicalização aconteça: cantando piano, cantando forte, crescendo e acelerando com diferentes pulsos, fazendo acelerado e retardado. A criança vai entender, por exemplo, que ela pode tocar forte, mas não forte de qualquer jeito, mas intencionado dentro das estruturas da canção. Não é fazer barulho, mas é

tocar forte... ela não vai bater no tambor, mas vai percutir no tambor, trabalhar os conceitos da música, concretamente estruturados dentro de um processo de aprendizagem. Trabalho com o conceito de síncope, por exemplo, dentro de uma estrutura do samba, o deslocamento do acento do tempo forte. Pode ser que a criança não chegue a um nível de refinamento na compreensão do conceito, mas ela vai ter vivido as bases que darão fundamento para um entendimento ulterior mais profundo do conceito.

Assim, quando estou planejando o trabalho, as canções são escolhidas de modo a permitir o entendimento do conceito fundamental, com atenção ao modo como esses conceitos musicais estão sendo construídos, aprendidos, observando as possibilidades de atividades possíveis para que esses conceitos possam ser efetivamente entendidos. Portanto, o uso de canções do repertório popular das crianças, antes de ser apenas um problema, é uma parte a sua solução, no sentido de que não tenho que ensinar o ritmo, a letra, a melodia e posso ir direto nas variações, na interpretação, quando já posso dissecar a canção.

Mas a difusão não fica só por conta do repertório. Quando tento trazer o repertório do cancionário infantil, é uma forma de estabelecer um *locus* artístico, o lugar da identidade musical. Pode-se interpretar a difusão sobre o conhecimento musical como uma construção de identidade, quando trago também parte de um cancionário cego, quando trago canções sobre o cantar, reflexões sobre o cantar. Constrói-se uma identidade musical, a difusão como uma construção. Não é um conhecimento que vai de um lugar para o outro. Às vezes, o verbete pode carregar esse sentido. Estruturas de conhecimento ao redor do sujeito, seja no campo da percepção, no campo do imaginário ou do simbólico, fazem construir um saber localmente estabelecido, construído no sujeito com o sujeito; seja na convivência, da aprendizagem com... entendendo como um compartilhamento de saberes sobre um assunto e conhecimentos diversos, a partir de uma linguagem musical; seja, por fim, na difusão do conhecimento através de uma identidade cultural. Mas é um saber mesmo sobre a música.

A difusão de educação musical lança as bases para que o aluno tenha um contato mais complexo com a música pedagogicamente intencionada, seus sons diferentes, diversificadas fontes sonoras, com as múltiplas possibilidades de cada instrumento. Isto encoraja as habilidades pretendidas para a realização de música e constrói estruturas cognitivas musicais pela música.

O que acontece em mim, artística e musicalmente, trago para a sala de aula. Não sou um artista conformado, enquadrado, nem acredito que existam campos de hierarquia sólidos ou intransponíveis na arte que faço. Então, quando faço isso em minha sala é um exercício difícil que poucos realmente se propõem a realizar: o diálogo sincero com a diversidade. Faço

como professor o que faço diante de minha própria identidade artística, que é ouvir uma canção de um estilo ou gênero, ou de um tipo de lógica cultural qualquer, da qual simplesmente não goste, ou com a qual não tenha realmente nenhuma identidade. Mas ouço com uma escuta sensível, tentando apreender os sentidos culturalmente motivadores daquela produção. Tento verdadeiramente capturar a sua beleza. É um exercício que faz com que eu ouça músicas. Exercício que fez com que eu chegasse até o entendimento de um diálogo com sujeitos.

Assim como ouço músicas com todo o meu desprendimento preconceituoso, com todo meu arcabouço de certezas e verdades, sigo tentando entender a beleza daquela arte que é a música produzida pelas crianças, tentando tirar o melhor de uma intenção artística que não sei exatamente qual é. Pois realmente não é evidente o que há guardado dentro de cada sujeito, nem o que faz sentido para cada um deles. Aprendi muito com a permissão para entender o outro, entender o outro como *outro*, ouvir a criança no silêncio, ouvir a criança no grunhido ou no grito, por mais que o sentido seja incompreendido para mim. E isto, para mim, é o que é ser professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distinto público, a ciência neste final
Deixa às carreiras o solo nacional.
E nós que dela precisamos mais,
Eu, tu, ele, nós ficamos para trás.

Meu vizinho, a ciência agora está contigo,
Cuida dela, cuida bem, mas como amigo.
Que senão ela sobe, cresce, estoura e desce,
Nos come a todos e depois esquece.
E depois esquece.

Bertold Brecht – *A vida de Galileu*

A *cegueira* não é apenas categoria, mas é também sujeito, objeto do estudo, informação e conhecimento de si mesma para entender o próprio estudo. As características auto recorrentes dela são importantes em seu entendimento. Ela está simultaneamente assumindo diferentes estados epistêmicos. Então é importante analisar o que se entende como conhecimento *cegueira*? O conhecimento é aquele que é capaz de fazer construir sua própria base. A *cegueira* tem originalmente o aspecto personalista, ou seja, pertencente ao seu aspecto ontológico, seu aspecto próprio que tem aquelas características da personalidade cega, pessoal, único, singular, ímpar: quando a *cegueira* assume seu caráter substantivo. Essa característica da *cegueira* tem associado um jeito de agir, um jeito de pensar, falar, cantar, de interagir, de ser no mundo: assim se apresentam as características adjetivas, que estão associadas às personalidades. Como também o conhecimento *cegueira* tem os campos social e histórico como fundamentos para um entendimento: tempo, lugar e circunstância.

O profissional que trabalha com a *cegueira* acredita, porque foi orientado para isso, que é capaz de acessá-la, mas não é necessariamente. Está frequentemente acessando um sujeito no limite de seu cenário profissional, muito embora tente extrair o maior número de possibilidades pedagógicas que puder. Vivencia-se com o sujeito apenas o que ele está disponibilizando em termos de relações.

Com efeito, constatou-se que o profissional, apesar de sua especialidade em *cegueira*, nem sempre está apto a compreendê-la ou acessá-la. A música, como entretenimento ou enlevo, expressão de suavidade ou talento, não era entendida como proposta de formação que abordasse aspectos próprios da música, seus construtos e conhecimentos artísticos tendo por base uma perspectiva holística. A oficina de música acabava ganhando um caráter estigmatizado por abrigar basicamente os estudantes de múltipla deficiência, dificuldades de

aprendizagem e comportamento violento. O refinamento da música como um fator determinante na formação pedagógica prima pela formação de um cidadão associada à perspectiva de formação artística, na compreensão da relação direta entre arte e cidadania. A música corre nas veias da formação global do estudante, e se pode afirmar que isto tem relação direta com a nossa inserção como professor de música (2007), pois existia uma demanda específica de crianças que estavam sem atendimento. E foi neste momento em que me expus às dificuldades, devido ao fato de não ter tido formação para trabalhar com crianças com múltiplas deficiências. A realidade era muito heterogênea, no sentido de que era preciso conhecer as especificidades de síndromes e outros aspectos. Assim, tive que aprender fazendo. Minha formação se deu na prática e nos diálogos com as crianças, seus pais, colegas mais experientes e pesquisas sobre as demandas do trabalho.

A **forma** como foi feita a educação musical é um ato pedagógico numa difusão de conhecimento musical. A educação musical não é só a técnica em tocar um instrumento ou cantar, ou compor um arranjo. Mas a educação musical é essencialmente os fundamentos de construção da cultura, difusão do conhecimento como um processo de construção de conhecimento, a formalização compreensiva da relação entre o mundo individual e social da cegueira. Tem na canção e suas atividades pedagogicamente intencionadas o dinamismo da circularidade do conhecimento. E este será o principal ponto para a construção da modelagem compreensiva que se pretende como resultado desta tese. Mas antes será explicado os caminhos teóricos que se deram em sua elaboração.

Na busca pelo distanciamento de sentidos noturnos da cegueira, procurou-se operar uma análise de que forma estes sentidos, como adjetivações e atributos percolaram em uma identidade deteriorada (em seu sentido social e individual). Aproximando-se dos sentidos diurnos, intenciona-se uma visada multirreferencial da cegueira na tentativa de entender os processos de alienação na instituição de conhecimento, em suas circunstâncias de difusão, em seus momentos de percolação.

A referência de cegueira proposta é uma elucidação da alienação por meio de uma modelagem compreensiva multirreferencial. Uma busca por lucidez de entendimento sobre os processos de percolação da cegueira na difusão do conhecimento, em ações pedagógico-musicais, mediando uma relação entre os mundos individual e social.

A ação de uma política educativa em um espaço (in)formativo reclama um rigor próprio de análise do contexto educacional – políticas de sentido sobre a cegueira que emergem nas estruturas semânticas institucionais. Assim, o interesse na pesquisa impeliu a

busca de respostas necessárias de modo a estreitar os laços com os objetivos do estudo, especificamente na construção teórica e crítica sobre a prática em fazer (ensinar) música.

Praticando uma etnografia hermenêutica, a etnopesquisa crítica produz conhecimento com as inteligibilidades dos atores sociais, vinculando essas inteligibilidades às *bacias semânticas* onde elas emergem e compreendendo-as (sic) de dentro das relações de poder que se estabelecem nas *políticas de sentido e de conhecimento* produzidas em contexto. Sua visada política a torna uma pesquisa que não perde de vista as tensões que os poderes estabelecem e com isso fabricam realidades. (MACEDO, 2009, p. 114)

Em um contexto das relações entre os sujeitos da pesquisa e o sujeito pesquisador, os indivíduos cegos que o rodeiam foram motivadores de um compromisso ético e estético-político. A partir da crítica à maneira de como os deficientes têm tido acesso ao conhecimento, a presente pesquisa revela uma atenção com o ser social e cultural, sem construções solipsistas, mas construções de conhecimento com o *outro*, como uma implicação com a experiência educativa vivida tendo como liame a cegueira.

Quando falamos em implicação, não nos referimos apenas no engajamento num espaço social de militância; consideramos que esse espaço de militância, ao mesmo tempo que é instituinte, articulador de novos espaços sociais, é, também, inconsciente, ou seja: parcialmente opaco ao ator social nele envolvido, nele “implicado”. (BORBA, 2001, p. 106)

Como pesquisador implicado, assume-se um interesse no entendimento das políticas institucionais de sentido sobre a aprendizagem de pessoas cegas e as práticas pedagógicas na aprendizagem de música. O conhecimento gravado no corpo do pesquisador é vivo. A prática em fazer música oportuniza ao professor/pesquisador os princípios que o orientam em seu exercício profissional, doravante auxilia nas bases de crença da sua profissionalidade, principalmente norteando as relações que constrói com as pessoas cegas em sua prática cotidiana. Porém, o professor/pesquisador está carregado do *ethos* de sua profissão, sendo muitas vezes contaminado pela instituição de conhecimento como elaboração dos etnocentrismos próprios de pertencimento com sua classe profissional. Desta maneira, a reflexão ética do pesquisador mostrou-se comonexo-causal de sua ação educativa e como fundamento de sua ação no âmbito institucional, daquele que desnuda o não-dito e o mal-dito silencioso das instituições.

A ética pode até ser para alguns filósofos uma doutrina moral específica, mas a compreendo como a investigação filosófica (no sentido próprio do termo) relato ao agir humano que visa a excelência no agir, não por mérito ou recompensa, mas como autocondução responsável e conseqüente, mas sem finalidade alguma exceto aquela de agir sabiamente e conduzir a ação como se conduz a criação e a execução

de uma peça sinfônica. Quanto mais o maestro é claro em suas expressões intencionais tanto mais a orquestra executará a música sem atropelo. (GALEFFI, 2009, p. 41)

Processos cognitivos de crianças cegas na aprendizagem musical são implicados pela ética dessa aprendizagem na política de difusão do conhecimento musical em instituições (in)formativas especializadas. Valendo-se do método de pesquisa etnográfica como um observador participante e um ouvinte sensível, o pesquisador observou e registrou a demagogia que usa a deficiência como um trampolim altruísta ou a assistência como exigência de gratidão entre classes sociais. Sua proposta é a saída dos alicerces alienantes das relações institucionais de aprendizagem, por meio de uma prática na democratização do ensino de música, o direito de todos a um processo (in)formativo. Mostrou-se importante indicar uma construção (in)formativa de professores de música da rede municipal e da rede estadual de ensino, no sentido de convidar a reflexões sobre ações educativas com deficientes visuais e capacitar a práticas artísticas voltadas à realidade particularizada de cada cidadão-cego, contextualizada numa proposta maior de inclusão social.

Portanto, como resultado para que uma ação musical pedagogicamente construída promova desenvolvimentos de saberes, por meio da prática desenvolveram-se conhecimentos que pudessem concatenar afirmações sobre a cegueira e a instituição. Desta maneira, evidenciou-se i) a necessidade de uma análise cognitiva que se reverta em práticas educativo-musicais no auxílio ao desenvolvimento e na construção de conhecimento dos cidadãos-cegos; ii) a necessidade de uma política educativa institucional que promova a democratização do ensino de música a todas as crianças; iii) uma política educativa por parte das secretarias de educação, que possa garantir as cláusulas dos contratos de parceria técnica com a instituição e se reverter em formação de professores do ensino regular na sensibilidade artística de estudantes, sejam cegos ou com múltiplas deficiências.

Por mais devidamente planejadas que sejam as ações musicais, os resultados muitas vezes demonstram um flagrante inesperado, por isso é necessária uma implicação comprometida com a ética profissional. A competência desse fazer é alicerçada pelo próprio fazer, por isso cabe agora o compromisso ético de compartilhar o saber, tornar explícito, objetivar o conhecimento.

Muitas ações foram feitas numa tentativa de entendimento sobre a natureza da cegueira, suas tipologias, adjetivações e formas de apresentação diante das diferenças culturais e sociais. Mas a busca de uma essência, ou característica inata da cegueira, conduziu-se até sua condição de não visão, ou de interferência na compreensão sobre o

mundo das formas. Assim o estudo realizado para o presente texto revela um caminho de busca do conceito cegueira em suas múltiplas significações, principalmente na relação entre o mundo construído e o mundo natural (FRÓES BURNHAM, 1983), tangente aos processos operatórios de construção de conhecimentos, especificamente em uma análise cognitiva de pessoas cegas na aprendizagem musical. O desenvolvimento cognitivo individual como um desenvolvimento do sujeito em sua identidade social. Apresenta-se, aqui, a modelagem formulada por Fróes Burnham (1983):

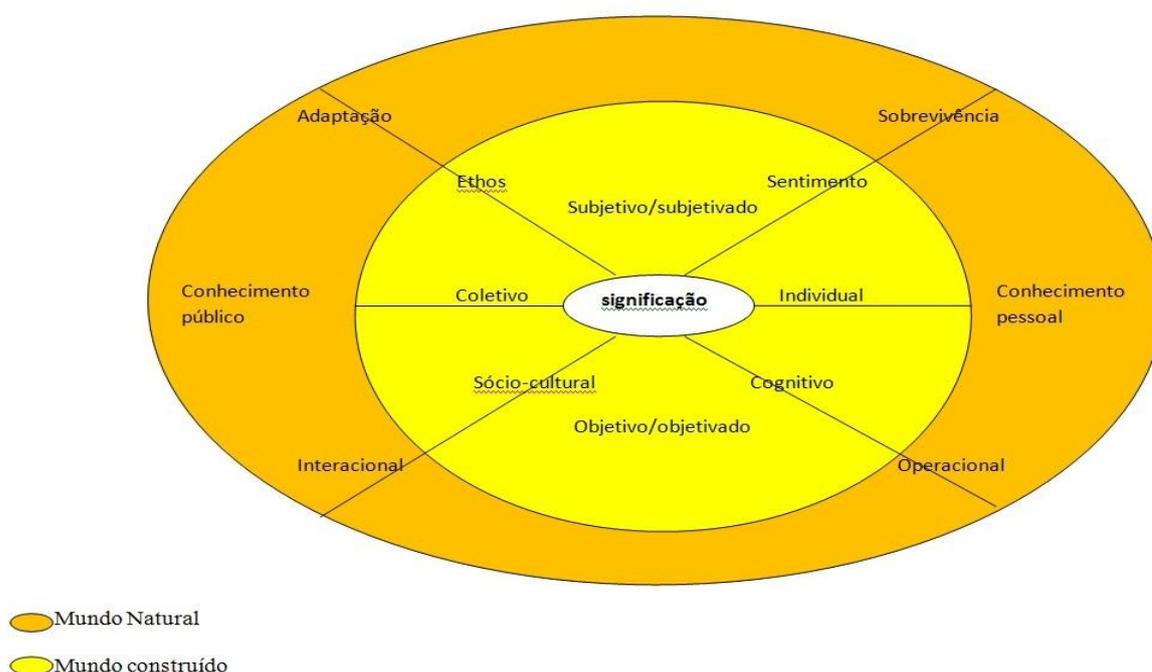


Figura 9: Modelagem compreensiva da relação de significação entre o mundo natural e o mundo construído.

Fonte: Fróes Burnham, 1983.

Esta modelagem é importante na organização mental das categorias que foram utilizadas para o desenvolvimento de uma síntese desta tese. Assim, o mundo individual e o mundo social serão as estruturas que dão base para a modelagem do conhecimento, e ela é a organização das categorias compreensivas deste trabalho. E utilizando a organização construiu-se a modelagem que estabelece as categorias de análise da relação indivíduo-mundo. Construiu-se as categorias que são utilizadas como base na modelagem compreensiva multirreferencial da cegueira na relação com as ações musicais. Segue esta organização:

Quadro 4. Organização das categorias compreensivas do trabalho.

| MUNDO INDIVIDUAL | MUNDO SOCIAL |
|--|--|
| Ontologia Tipologia | Quebra de estigmas |
| Formas de representação Formas de indexação | Desalienação Elucidação da alienação |
| História de vida | História <ul style="list-style-type: none"> • Tempo • Lugar • Circunstância |
| Adjetivações Símbolos Arquetipização | Representação social Semânticas sociais |
| Identidade | Destituição da exclusão simbólica Destituição da identidade deteriorada |
| Cidadão-cego | Políticas públicas |

A modelagem desenvolvida por Fróes Burnham (1983) através do estudo sobre significação contribui no entendimento de como o sujeito desenvolve sentido em seu processo cognitivo de produção de conhecimento. Especificamente seu estudo é de como o conhecimento público se torna particular, ou como se dá o fluxo de informação nos processos individuais com os meios sociais, ou seja, como o conhecimento científico é traduzido. Pôde-se criar inspirações para a construção da modelagem deste trabalho.

Seguem-se os passos tomados nesta modelagem: i) Através do mapa conceitual construído no capítulo três (Figura 1), uma primeira modelagem, trazendo a cegueira como o centro da significação para poder entender o fluxo de sentidos, ou como o conceito cegueira percolou em sua difusão. ii) Através de uma construção reflexiva e implicada com as categorias estudadas. Assim, utilizou-se o mapa conceitual como elemento de leitura imagética. iii) Por meio da elaboração do esquema propositivo para transição do regime noturno para diurno da cegueira, exposto no final do capítulo quatro (Figura 8). Uma segunda modelagem com o intuito de reflexão sobre a imagem deteriorada socialmente da deficiência. iv) Por meio de uma assunção multirreferencial no lócus de pesquisa, um entendimento

profundo do caráter polifônico, complexo, não reducionista, diverso, histórico, local e circunstancial da cegueira, ou seja, das cegueiras. O espaço de pesquisa como um espaço multirreferencial de aprendizagem. v) Tentando, refletindo, errando, mas assumindo as práticas de educação musical como o próprio fundamento da circularidade do conhecimento musical. A prática como o lastro de sustentação da teoria proposta, ou preenchendo o vazio político epistemológico da instituição por meio de um embricamento entre prática e teoria. vi) Tendo neste presente trabalho uma atitude que nasce do entendimento de cegueira, a alteridade dos sujeitos, a participação da cegueira em um projeto político-pedagógico-musical como refacção de sentido. Deseja-se, ao propôr uma modelagem de compreensão sobre como se libertar das amarras alienantes que são os estigmas (GOFFMAN, 1988), reconstruir outros sentidos institucionalmente motivados (CASTORIADIS, 1982), destituir as identidades deturpadas e deterioradas pela escória histórica da cegueira (MARTINS, 2013).

Como afirma Ardoino (2000), o conceito de implicação tem um caráter opaco, uma opacidade que categoriza afirmações que podem carregar sentidos imaginários. Por isso, o sentido que o autor propõe de implicação é aquele que cria cor, cheiro, gosto e intenção para a implicação. O sentido de implicação que é proposto para a prática é daquele que é capaz de colocar em suspensão os valores, as crenças, as próprias práticas, as errâncias e falhas do cotidiano educativo, as experimentações das situações flagrantes de modo a assumir uma lucidez diante de sua subjetividade. Mas também um questionamento sobre essa subjetividade nas interações tanto com os sujeitos quanto com o espaço que o pesquisador trabalhou. Criase assim, um questionamento de sua própria prática, já que o pesquisador é intencionado a uma implicação neste fazer. Foi a partir deste fazer, que a modelagem compreensiva foi construída, especificamente sobre os caminhos dos sentidos da canção, dos sentidos de uma ação pedagogicamente intencionada.

A interface entre o professor/pesquisador e as crianças/adolescentes é a música. A música é o que realiza os vínculos. Mas não qualquer música, mas aquela em sua potência de intenção pedagógica, tendo na força da canção os atributos sociais da circularidade do conhecimento de uma cultura. A potência da ética da música é o vínculo, a música é o instrumento de vinculação na ação pedagógica e simultaneamente é o próprio instrumento de ação pedagógica.

A modelagem compreensiva foi construída como uma síntese teórica e fornece uma contribuição inédita, passível de balizar uma compreensão multirreferencial do estudo proposto. O modelo também é uma proposta de como a canção pode se converter em uma força de transformação simbólica do cidadão-cego. Isto por meio de sua assunção de um

projeto emancipatório do sujeito cego para o mundo, sua assunção de políticas públicas, realizando as destituições de sua exclusão social e da identidade deturpada socialmente que se converte em uma identidade deteriorada no sujeito. A circularidade do conhecimento *cegueira* por meio da força da canção é a proposta da presente pesquisa para curar as feridas de um estigma histórico associado aos sujeitos vulneráveis.

Apresenta-se a modelagem de compreensão de como a força da canção pode promover as transformações na circularidade do conhecimento:

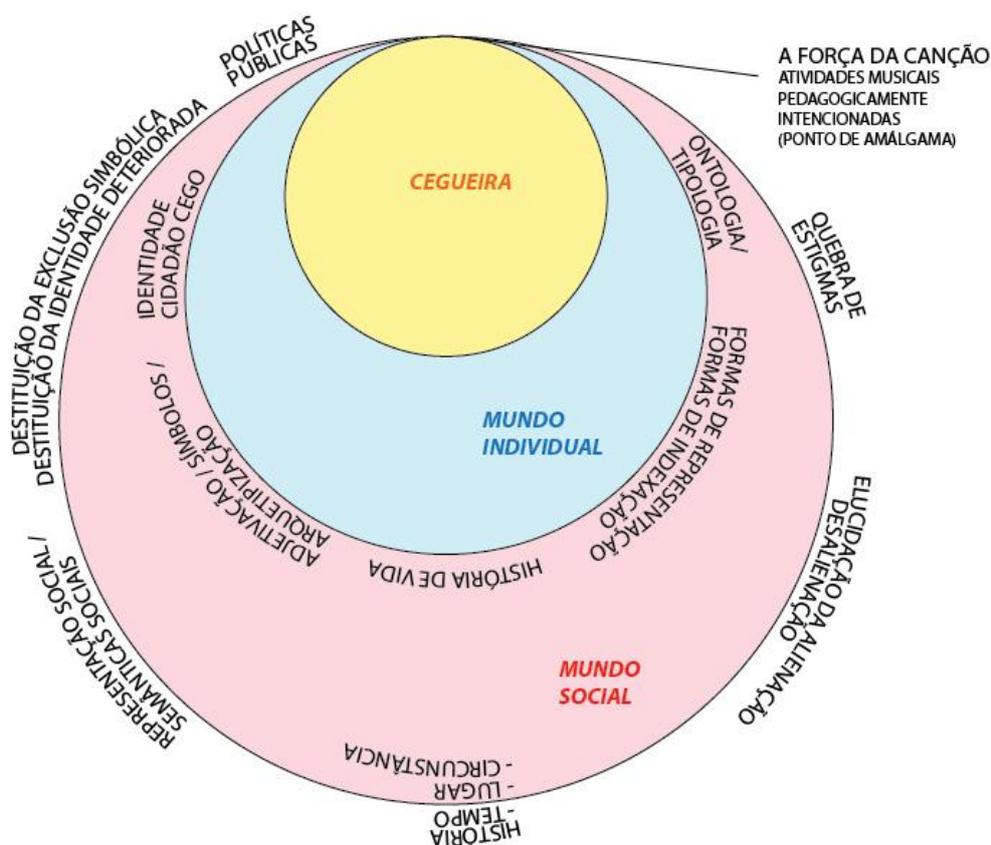


Figura 10: Modelagem compreensiva da circularidade do conhecimento *cegueira* na relação com a música.

Fonte: Elaboração do autor.

A canção, como o elemento integrador da relação conhecimento-mundo, como também o elemento que ajuda a promover a circularidade do conhecimento culturalmente construído, resulta em um elemento de significações simbólicas da cegueira, especificamente a canção como discurso simbólico, intenção pedagógica, educativa, cultural. A canção é uma estrutura de texto musicada, ou um verso, um poema, ou uma poesia, ou frases que são estruturadas ritmicamente em uma melodia. A canção está carregada de sentido de cultura, de existência social (MERRIAM, 2001). O conhecimento é a própria canção, e a canção é o conhecimento reciprocamente. Não existe diferença. É através da canção que se constrói conhecimento.

A canção tem como intenção uma relação entre o sujeito que está cantando e o sujeito que está aprendendo ou ouvindo, isto desde a primeira infância. Quando a mãe canta a canção de ninar, se estabelece um vínculo emocional, um vínculo da voz cantando, embalando, e isso produz relações e construções de segurança, firmeza e de conhecimento. Ao mesmo tempo, estabelece uma relação de controle, no sentido positivo de acalmar a mente da criança no contato da comunicação, entre a sua mente que está agitada do dia com o estado meditativo, contemplativo e relaxante que é o sono. A canção de ninar vem na construção de ser a ferramenta de amortecimento da mente da criança, e de construção do vínculo da proteção. Sentir-se protegido para poder estar tranquilo para dormir.

A canção tem a capacidade e tem o poder de aglutinar um conhecimento em si mesma. Não só por si mesma, mas para se perpetuar, para se permitir circular como conhecimento. As canções manifestam parte do imaginário e do simbólico que são construídos nas culturas (MERRIAM, 2001). Quando se pensa na história da canção, se revela que é a história da própria retentiva da cultura, no sentido de acúmulo do que foi guardado como memória de um grupo social.

As adjetivações das canções, ou os campos substantivos ou adjetivos, os campos objetivos e subjetivos, ou *pathos* e o *ethos* da canção são os elementos que ajudarão a criar os sentidos dela. O seu *pathos* é aquilo que está em si, a sua estrutura, ontologia, mas a estrutura adjetiva da canção, ou seu *ethos*, são os campos de emoção, de relação, de sentido e intenção. Portanto, as qualidades das canções movem diferentes sensações, sentimentos e entendimentos humanos. Por isso, as canções ganham diferentes versões ao longo do tempo, ganham diferentes textos e intenções, outras vezes ganham modificações melódicas ou ganham sentidos contrários a sua proposta original por conta da oralidade da canção. Mesmo que se documente a canção em uma estrutura ou ferramenta tecnológica que a torne acessível a qualquer momento da história futura, numa tentativa de guardar a informação, ela só existe no momento em que está sendo cantada, vivida, executada, vivenciada.

A canção é um fenômeno, um evento, um acontecimento, principalmente por fazer com que um grupo, uma comunidade, esteja coletivamente com suas mentes, sua voz e intenção centradas no mesmo fenômeno. A canção, como o elemento integrador da relação conhecimento-mundo, como também o elemento que ajuda a promover a circularidade do conhecimento culturalmente construído, resulta em um elemento de significações simbólicas da cegueira, especificamente a canção como discurso simbólico, intenção pedagógica, educativa, cultural.

A força da canção é o ponto que amalgama a cegueira que circula entre os mundos individual e social, nem é elo nem interseção, mas sim ponto de fusão. É o ponto que pode promover desalienações dos sentidos noturnos associados à cegueira, é o ponto de ações educativas dinamizando perspectivas de ajustes de atributos estigmatizados, identidade deteriorada, conduzindo os sentidos noturnos aos diurnos, promovendo uma iluminação nas semânticas sociais, afinando a exclusão simbólica.

Na borda do estigma, no sentido de que existe uma fantasia e um preconceito historicamente construído no que se refere à relação entre música e cegueira, existem muitos equívocos e engodos, que prejudicam em parte o desenvolvimento desses alunos. Assim, a nossa contribuição é algo crescente, no sentido de que eu tive uma formação na área da educação musical, mas que principalmente haja possibilidades no investimento da área musical como uma fonte de busca das potencialidades dos alunos, mesmo com comprometimentos cognitivos severos. Acreditar que um trabalho em longo prazo é de fundamental importância na estruturação deste sujeito – música funcional, para a vida. Ser visionário diante das limitações dos estudantes, expressões rítmicas ou melódicas, mesmo com os que têm dificuldade de comunicação ou problemas na expressão de ideias. Por meio da música, se consegue construir muitas formas de expressão. A musicalização é aberta a todos, nenhum aluno é privado do acesso à (in)formação; a educação musical passou, então, a fazer parte da proposta político-pedagógica da instituição. A aprendizagem é canalizada e desenvolvida em todos os estágios de formação do estudante.

A relação pedagógica será mediada pela ação (in)formativa. Que mediação e qual a qualidade de mediação e como ela acontece potencializarão as habilidades de cada sujeito de conhecimento. A autonomia é proposta de descoberta do sujeito, oportunidades em dialogar com o *outro*, se entender como *outro* nesta relação com o outro, e assim é também uma relação entre cegueira e música. A riqueza de significações também está sedimentada nas relações entre os sujeitos aprendentes e os outros tantos sujeitos na mesma sala no momento em que a canção é realizada. O conhecimento circula entre eles. O sujeito mediador é apenas o emissor das informações musicais, sofrendo a música significação por cada um dos sujeitos.

Revela-se, portanto, o fluxo da pluralidade de desejos e vontades, o significado real é aquele construído na subjetividade das pessoas, legitimando o discurso de cada indivíduo, ou sujeito criador das situações/atividades diante da sua apreciação das canções, mas é exatamente este o ponto de análise do pesquisador ao escutar os discursos musicais realizados pelos sujeitos cotidianamente. Nesta proposta pedagógica o exercício está fundamentado nas relações entre as diversas situações e perspectivas de como são entendidas certas estruturas

musicais no exercício artístico. E o entendimento se dá pela linguagem, com a linguagem e assim, o que traz o significado é a intencionalidade do ato artístico, o que deseja o professor quando propõe uma arte musical que prima por situações de ludicidade e técnica.

A *música*, como um alicerce funcional no sentido de expressão de linguagem, é a construção de uma proposta integrada dela com os conhecimentos inerentes à estruturação cognitiva do sujeito. A ação pode ser estendida à comunidade, unidade escolar, família, e um professor pesquisador com a intencionalidade de abordar estas ações é capaz de usar a música como fator de desenvolvimento integrado. É principalmente por convidar à destituição dos atributos estigmatizantes relacionados à deficiência, e também por destituir sentidos noturnos comumente associados à identidade deteriorada, que são emprazadas ações de educação musical como um processo de amanhecimento dos sentidos de exclusão simbólica no campo das representações sociais. Mas a circularidade da música intencionada pedagogicamente é uma maneira de compreender mecanismos de transformação das semânticas sociais anoitecidas pelas percolações dos sentidos deturpados inseridas em sua própria alienação.

A modelagem, em certa medida, foi vivenciada nas ações do professor/pesquisador em sua realidade institucional de trabalho e pesquisa. Por meio dos processos de avaliação dos estudantes, como atributos práticos de sua profissionalidade, visou sua assunção etnográfica multirreferencial como um caminho coerente de uma teoria emergente sobre a prática. As formas de avaliação dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem foram significativas na concatenação das categorias para a construção da modelagem. A sugestão de compreensão na canção pedagogicamente motivada foi construída a partir dos caminhos de avaliação educativa no contexto institucional. Os sujeitos promoveram uma perspectiva substantiva efetiva para o entendimento da cegueira. Pôde-se verificar como os campos noturnos adjetivos ganharam sentidos alienados, e assim a modelagem pôde ser delineada em sua emergência.

Ao viver junto com os cidadãos-cegos tornou-se possível dizer sobre eles. Quando este trabalho começou, pensava-se uma coisa sobre as crianças cegas, sobre a instituição de cegos, e sobre os colegas professores de cegos, e hoje, pode-se dizer, depois de todos esses anos, que o entendimento mudou em relação a todos eles. O que as crianças conseguiram ou não fazer e realizar a partir de uma lógica que vivencia a aprendizagem delas em toda sua realidade, da ação musical, é, desta maneira, uma experiência real que vai unir toda sua potência. Mesmo que se tenha uma ação de qualidade e produtiva nas práticas musicais, se não houver uma transformação no universo maior da realidade do sujeito, especificamente em seu contexto social, poucas transformações serão observadas. Os resultados serão estéreis, se não houver o apoio dos colegas professores, dos pais com ações que permitam o

desenvolvimento das crianças sem cerceamento de oportunidades, e uma política educativa institucional pautada em princípios lúcidos diante das peculiaridades de uma realidade local e pontual.

Demonstro uma honestidade no tratamento da circularidade do conhecimento na prática educativa. Esta ação tem um compromisso com as limitações com as quais a própria realidade apresenta. Com as limitações e dificuldades, trago sugestões para uma constância dos resultados, a montagem de um esquema para que a ação musical dê resultados favoráveis, as pessoas se desenvolvam em suas possibilidades, portanto, se desenvolva uma educação musical de qualidade. O elemento inicial é a assiduidade. O estudante que teve uma continuidade no trabalho necessariamente teve uma melhor chance de se desenvolver. A necessidade de práticas educativas que foram centradas em elementos concretos, cotidianos e funcionais diante da realidade individualizada. A sensibilidade, qualidade de planejamento, e positividade ética como eixo de sustentação do professor de música. E a compreensão de que certos resultados só se alcançarão com um trabalho a longo prazo.

Os exemplos utilizados como unidades de análise demonstram a urgência de ações conjuntas – escola – família – sociedade – para a construção de um modelo de gestão humana que ultrapasse conceitos monológicos da cegueira, e isto foi possível por meio de uma visada multirreferencial. Demonstrou-se como, mesmo com ações de uma pedagogia musical bem estruturada e planejada, muitas vezes os atos de aprendizagem cotidianos são frustrantes e levam o professor a um mal-estar profissional. Mas, os sentidos que ele assume nas encruzilhadas do seu labirinto conduzem-no à escolha pelo caminho da ética e do respeito individualizados. Portanto, o pesquisador é o articulador pragmático de transformação do cenário social, e o presente trabalho uma análise do cenário para difundir um conhecimento que transforma, tanto o próprio pesquisador quanto o cenário. Estas transformações são promovidas pelas atitudes individualizadas de seus atores agentes (sujeitos da pesquisa), ou pela urgência de uma proposta que crie seres humanos co-responsáveis pela sua própria construção, gestão, auto-legislação e criação cultural dinâmica, tendo na canção, em atividades pedagogicamente intencionadas, uma proposta desta modelagem.

O ápice da ação promovida pela modelagem reflexiva é um convite à clareza de sentidos sobre a cegueira. Um convite ao entendimento dos processos de alienação na instituição de conhecimento. Desta maneira, é possível assumir-se como instituição de saber (CASTORIADIS, 1982), e também como agente de transformação educativa nesta mesma instituição (MARTINS, 2006). E, é claro, na prática democrática de agir pedagogicamente, pois a prática mostrou a realidade: sem véus, sem verniz, sem maquiagem, sem editor de

imagens. Ao desvelar a realidade, ao romper com as estruturas instituídas no lócus de pesquisa, pôde-se desenvolver a modelagem a partir de um tipo de prática, como intenção em democratizar e assumir a educação para qualquer pessoa cega.

O papel ético-político de um educador musical é importante como questionamento do que encontrou em uma realidade institucionalizada de pessoas cegas. Que classifica ou categoriza pessoas deficientes em estruturas estigmatizadas, não aponta a diversidade de caminhos, institui os campos de opressão simbólica no âmago da instituição. O ato político é o cerne da modelagem, uma promoção de mudanças no cotidiano, um descentramento das lógicas institucionais de modo a transformá-la por dentro. Transformar a instituição de conhecimento é a proposta contundente dele, sua conduta conclusiva, seu arremate.

EPÍLOGO

Salvador, 17 de setembro de 2010.

CANÇÃO DE NINAR PRA ADORMECER O RIO.

Albérico Salgueiro de Freitas Neto

A GOTA

Largo ma no troppo

Era uma vez uma gota d'água! Nasceu brilhante da mãe Terra, surgiu reluzente no bom dia do sol que fazia o verde ficar mais verde, a violeta ser encontrada pela abelha. A gota rapidamente já não era mais única, apesar de ainda ser gota continuava sua trajetória de rio, de pedra, de natureza água; de gota virou som na pedra e encontrou suas irmãs quadrupolimpóssíveis gêmeas e, de gota virou devir... virou fluir.

O RIO

Allegro molto ma grave

Assim corria o rio... de esperma gota. Deflorava e fecundava a imutabilidade da pedra em seu caminho de rio, indo incansável em sua propriedade de encontrar o centro do planeta, o que faz peso, o que constrói o mar... o absoluto mar. A geografia, o movimento, o vento, a grande, a que é coesa, absoluta, autoritária: gravidade, grave, grávida... o planeta com a unitária e aguda gota d'água.

E assim se faz rio, faz ria, se faz ridente e riso. E se faz calda, cauda, caudaloso rio que corre para o mar ou para um lago? Se é ou se for cachoeira ou torrente, ou é ou for dúvida ou exatidão: é ou será intenção!

A PEDRA

Minuetto

O rio segue com suas unidades gotas a rolar a pedra, mas e a pedra? No meio de tantas e tantas outras, irmãs gêmeas e desconhecidas segue o veio do rio que se forma pelas outras gotas, pelas outras pedras, com unidades e mais unidades que formam o rio... e de repente!:

- A pedra pára em um acidente do caminho. A gota segue seu caminho de rio. A forma rombóide da pedra, sua dureza soberba, suas arestas rolam e quebram suas concorrentes na natureza de pedra; e assim morou naquele morro, naquele veio... no caminho, milhões de anos...

O HOMEM

Andante marcato e Stacato

Quando ontem, um homem cansado, velho, mas com um respeito profundo pela unicidade de sua vida foi dialogar com o rio. E o rio lhe ofuscava a visão com o reflexo de seu fundo na luz do sol! Mas uma pedra em particular lhe chamou a atenção, parecia um balão, transparente, translúcida, com reflexos de fumaça, brilhos indecifráveis, raios amarelos, violetas claros, lampejos dourados, lembranças de vermelhos, piscadas com azuis. O sol tornava sua natureza incandescente, mas levada à face intrigava sua memória de gelo. Ela era um mistério hipnotizante, fria e falante! O homem velho se acreditou criança quando escutou o que a pedra tinha a lhe falar, olhava e ouvia suas confissões de história, ela era o alquímico, a dúvida do que é vida. O homem se acreditava sensato, viu-se místico, e assim continuou a admirar a pedra, acreditando não saber o que já soubera, não entender o que já compreendera e pensar não possível acontecer o que já acontecera:

- Existe canção na pedra.

O homem continuou a observar o fundo do lago naquele lago movimento rio e assim devidamente compreendeu que as pedras se assimilavam e se diferenciavam.

Na brincadeira de comparar riscava e batia umas pedras nas outras e descobriu uma verdade que alguém de seu passado lhe falara, mas que não devidamente compreendera:

- Existem pedras mais duras que outras! Mas daquela pedra primeira, única, nunca se separara, pois ela podia riscar qualquer outra diferente dela e se manter intacta; como ela era dura! E então ele quis dar nome ao inominável, quis chamar de jóia a pedra que lhe é amiga, que transforma em dois outras irmãs, a que nega o único, mas que é única; o paradoxo de si, a indomável, a inflexível, a que é fruto do melhor presente quando se ama: diamante!

A CANÇÃO

Ad libitum

O homem velho ficou mais velho, ficou todo velho, já perdera a habilidade de ver as cores que a incidência da luz em sua pedra se mostrava, não conseguia enxergar direito, muito menos ouvir muito bem a que divide, distingue as irmãs siamesas, nega e ama. Sua velhice era tão brilhante que lhe cegava e ensurdecia. Porém sua sabedoria sabia segredos que sua experiência lhe ensinou, era capaz de sentir a essência, conhecer cada irmão, cada filho pela respiração, cada sentimento de admiração ou inveja que os seus pares dividiam com ele. Então o homem cantou a canção que molhou sua consciência. E se fez canção de gota, de orvalho, canção de pedra, canção de silêncio e de riso, canção que ria, canção de ninar o rio...

E o homem se emocionava, e se emocionou, e se emociona; o rio adormeceu e lhe inundou:

- E foi a gota d'água! E da gota se fez outro rio. Era uma vez um rio...

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução coordenada e revisada por Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, J. **Santa Luzia: novena e biografia**. São Paulo: Edições Paulinas, 2003.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

A Peleja de Cego Aderaldo e Zé Pretinho. Disponível em:
<http://jangadabrasil.com.br/dezembro/cn41200c.htm> Acesso em: 14 dez. 2014

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

_____. **Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir**. Collection Education et formation, pédagogie théorique et critique, PUF: Paris, 2000.

_____. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ASSIS, Alberto de. **O CÉGO**. Em face da Medicina, do Direito e da Pedagogia. Bahia: Escola de Aprendizes Artífices, 1935.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucite; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**; 5ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

_____. A formação em profundidade do educador pesquisador. In: Barbosa, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFScar, 1998(b).

_____. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/São Bernardo: EdUFScar/EdUFSMESP, 2000.

_____. O pensamento plural e a instituição do outro. In: Barbosa, J. B. **Educação & Linguagem: multirreferencialidade e educação**. Programa de pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 7, n. 9 (2004). São Bernardo do Campo: Umesp, 2004.

_____. & VENTURA, F. C. Aprendizagem existencial plural. In: Barbosa, J. B. **Educação & Linguagem: multirreferencialidade e educação**. Programa de pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 7, n. 9, 2004. São Bernardo do Campo: Umesp, 2004.

BARRETO, Angela Maria. **Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos**. Prefácio de Vanda Angélica da Cunha. Salvador: EDUFBA, 2006.

BARRETO, Lima. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1995.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUM, Ralph. **O livro de Runas: um manual para o uso de um oráculo antigo: as Runas Vikings**. Tradução Luísa Ibañez. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora. 1994.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspecto do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

_____. **Multirreferencialidade: na formação do “professor-pesquisador” – da conformidade à complexidade**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível / Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2006, 260 f.**

BORGES, Jorge Luís. **O elogio da Sombra**. Obras completas de Jorge Luis Borges, volume 2 / Jorge Luis Borges. São Paulo: Globo, 2000.

_____. **Elogio da sombra**. Tradução de Carlos Nejar e Alfredo Jacques; revisão da tradução de Maria Carolina de Araújo e Jorge Schwartz. Porto Alegre: Globo, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial**. Educação especial no Brasil. **Brasília: MEC/SEESP, 1994**.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Visual**. Brasília, 1995.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Ilustrações Ted Dewan; tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. – 12.Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CUTSFORTH, Thomas D. **O cego na escola e na sociedade**: um estudo psicológico. Edição mimeografada. Curitiba: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECO, Humberto. **O nome da rosa**. Tradução de Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 1986.

FAGUNDES, Norma Carapiá. FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. Revista da FACED, nº 05, 2001. P.39-55

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREGA, Ana Lucia. **Metodologia comparada de la Educacion Musical**, tesis de doctorado em Música, mención Educación. Centro de Investigation Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de. Educação tecnológica, professores de informática: (In)Formação de pessoas com deficiência visual como usuários de tecnologias digitais de informação e comunicação. In: BURNHAM, Teresinha Fróes; MATTOS, Maria Lídia Pereira (Orgs.). **Tecnologias da informação e educação à distância**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Do braille às tecnologias digitais de informação e comunicação**: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

FRÓES BURNHAM, Teresinha **Cognitive aspects in the implementation of lessons by biology student teachers**. 447f. 1983. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculty of Educational Studies, University of Southampton, Southampton, 1983.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público**. DataGramZero - Revista de Ciência da Informação - v.3, n.3, ARTIGO 03, jun/02a.

_____. Análise Cognitiva: reconhecendo o antes irreconhecido. In: **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, Educação à distância e Gestão/Difusão do Conhecimento**. Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. – Salvador: EDUFBA, 2012a.

_____. Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem, lócus de resistência à segregação sociocognitiva? In: **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, Educação à distância e Gestão/Difusão do Conhecimento**. Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. – Salvador: EDUFBA, 2012b.

FRÓES BURNHAM, T. et al. Gestão do conhecimento no Nordeste Brasileiro: espaços de (in)formação e trabalho. Workshop Brasileiro de Inteligência Competitiva e Gestão do Conhecimento, 3.2002, São Paulo. In: **Anais do Congresso anual da sociedade brasileira de gestão do conhecimento**, 1, 2002, São Paulo, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, Materiales y técnicas de la Educación Musical**. Ensayos e Conferencias, Buenos Aires: Ricordi Americana, 1967-1974.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura européia**. Tradução do polonês Henryk Siewierski. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOFFMANN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GREEN, Robert A. **The hurdy-gurdy in eighteenth-century France**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1995.

GROSSI, Cristina de Souza. **O Processo do Conhecimento em Música, Constatações de Uma Abordagem Não-Tonal na Aprendizagem**. Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Música. Porto Alegre, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 12. ed. Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: autores Associados, 2004.

JUNG, Carl Gustav, et.al. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 2ª ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LUCAS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. Tradução Mario Krauss e Vera Barkow; revisão da tradução Vera Barkow, Marcos Holler e Maria Estela Heider Cavaleiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCOS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012.

MAHABHARATA. Bhagavad-Gíta. **O Bhagavad-Gíta como ele é**: edição completa com o texto original em sânscrito, a transliteração latina, os equivalentes em português, a tradução e significados elaborados por A. C. Bhaktivedanta Swami Prabhupada. Coordenador de tradução Howard J. Resnick: tradutores Marcio Lima Pereira Pombo, Lúcio Valera. 5.ed. São Paulo: Bhaktivedanta, 1986.

MARTINS, Bruno Sena. **“E se eu fosse cego?”**: Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **O “corpo-sujeito” nas representações culturais da cegueira**. Fractal: Revista de Psicologia, v.21- n.1, p.5-22, Jan./Abr.2009.

_____. Deficiência e política: vidas subjugadas, narrativas insurgentes. MORAES, M. KASTRUP, V. (Org). In: **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro : Nau, 2010. p. 149-164

_____. **Sentido Sul**: a cegueira no espírito do lugar. Edições Almedina S.A, Coimbra, Portugal, 2013.

MATEUS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

MATTOSO, Glauco. **Acareado**. Disponível em:
<http://www.germinaliteratura.com.br/gm.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENA, Olga Aguirre de; GONZÁLEZ, Ana de Mena: **Educación Musical (Manual para el profesorado)**, Aljibe, Archidona, 1992.

MERRIAM, Alan P. **Usos y funciones de la musica**. En: Cruces, Francisco y outros. Las culturas musicales – cap 11. Ed. Trotta, 2001.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. Marcia MORAES, M. KASTRUP, V. (Org). In: **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro : Nau, 2010. p. 14-31

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 2ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 2003.

OLIVEIRA, Cego. **Cego Oliveira - Minha Rabequinha**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=hdA9lvKUF6E>. Acesso em: 14 dez. 2014.

OLIVEIRA, Alda. **Frequency of occurrence of music elements in Bahian folksongs, using hand and computer analysis**: suggestions for applications in music education. Austin – Texas: Tese de Doutorado. Universidade do Texas em Austin, EUA, 1986.

_____. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: **Simpósio Paranaense de Educação Musical**, VII, Londrina, *Anais...*, 2000. p. 15-34,

_____. **Music teaching as culture**: introducing the *pontes* approach. In: *International Journal of Music Education*, v. 23, 2005, p. 205-216.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.

_____. **Pontes educacionais em música**. Salvador: Ed. P&A (no prelo), 2008. Texto-resumo publicado e distribuído no Congresso da ABEM. São Paulo, 8 -11 outubro, 2008. Disponível em: <http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html> Acesso em 30 jan. 2015.

_____. **A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Ilustrações de Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OTTENBERG, Simon. **Seeing with music**: the lives of three blind African Musicians. Washington, DC: University of Washington Press, 1996.

REILY, Lucia. **Músicos Cegos ou Cegos Músicos**: Representações de Compensação Sensorial na História da Arte. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 30 jun. 2014.

RIOS, Marialva Oliveira. **Educação Musical e Música Vernácula: Processos de Ensino/Aprendizagem**. 1997. Salvador-Bahia: Dissertação de Mestrado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 1997.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. – 2.ed. – São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SÓFOCLES, **Édipo Rei**. Versão baseada na famosa tradução inglesa de Sir Richard Jebb. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

STORNIOLO, Ivo; BORTOLINI, José. **Como ler o livro de Tobias: a família gera vida**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1994.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y Educación**. Madri: Ediciones Morata, 1991.

_____. **Permanecendo Fiel à Educação Musical**. Tradução de Diana Santiago. In: **Anais da ABEM**, 1993.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOBIAS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical**. 2001. Tese (Doutorado em Educação Musical), Programa de pós-graduação em Música – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

WILLEMS, Edgard. **As bases psicológicas da educação musical**, Fribourg: Pro Musica, 1970.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.