

O ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: relatos e propostas para o ensino da empunhadura e da condução do arco

Luiz Alberto Amorim de Freitas
luizalamorim@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo sintetiza e dialoga qualitativamente com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de mesmo título deste texto. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre o ensino de violino para pessoas com deficiência visual, temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de seu próprio professor de violino, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Os vestígios da atividade violinística no Instituto Benjamin Constant e pesquisas bibliográficas reportados por Freitas (2015), revelam o caráter crônico das lacunas metodológicas no ensino do violino para pessoas com deficiência visual, projetadas para além dos limites da pedagogia do violino mesmo não especializada. O depoimento do professor de violino Rafael Ferronato (2015), e referências da pedagogia violinística brasileira e mundial dão suporte a essa constatação. Como intervenções corretivas aos problemas técnicos detectados na performance do estudante em questão, Ferronato estimula dois aspectos técnicos: a mobilidade e flexibilidade dos dedos, e a percepção dos pontos de contato. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, Freitas (2015) propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada.

Palavras-Chave: Deficiência visual. Ensino de violino. Educação musical.

O ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: relatos e propostas para o ensino da empunhadura e da condução do arco

Um dos possuidores de maior poder de fascínio dentre os instrumentos da música ocidental, o Violino é responsável pelo afluxo de multidões para escolas de música no Brasil e em todo o mundo. Protagonista em histórias lendárias, que beiram a mitologia musical, adquirir as habilidades de executá-lo, é como assenhorar-se de poderes de encantamento que extrapolam o domínio puro e simples da performance e da apreciação musicais. Para pessoas com deficiência visual no entanto, o ensino/aprendizado do violino ainda é um processo didático omissos no Brasil. A questão é levantada por Freitas (2015) no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O Ensino de Violino para Deficientes Visuais: Relatos e Propostas para a Didática da Empunhadura e da Condução do Arco”, defendido em Novembro de 2015, no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (DEARTES/UFPR). Trabalho à época inédito em português e inglês, enquanto licenciando em música e estudante de violino com deficiência visual, Freitas (2015) analisou o Relato de Experiência produzido pelo professor de violino da UFPR Rafael Ferronato, que expõe analiticamente o período de mais de um ano de sua experiência de ensinar violino para um deficiente visual. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre a temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de Ferronato, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Operação de legitimidade e consistência delicadas cientificamente, contudo fundamentais num cenário de absoluta carência didático-metodológica, com consequências concretamente verificáveis no tocante às possibilidades profissionais subsequentes para o público em questão.

14

A fala de Freitas (2015) se projeta sustentada em uma base constituída pelo ordenamento jurídico nacional e internacional e aportes científicos, que caracterizam a deficiência visual e a educação para este público no Brasil. Como se contemplada de um plano superior, as características institucionais mais exteriores dos espaços

que originaram essa modalidade educacional no Brasil, primeiro público e bem depois privados, vão definindo as linhas político-pedagógicas vigentes nos períodos históricos correspondentes. Da benevolência monárquica manifestada no então Imperial Instituto dos Meninos cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), incrementada bem posteriormente pelas instituições beneficentes de acolhimento de iniciativa do próprio seguimento, culminando com a lenta inserção desses indivíduos na escola pública somente a partir da segunda metade do século XX. Este último fato desdobrou-se em duas abordagens político-pedagógicas: a Integração, que vigorou oficialmente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil 1996), e a Inclusão, em implantação a partir de então, por força do governo central brasileiro, determinada a partir do exterior.

Área subjacente dos territórios da Educação Especial no Brasil (Brasil, Cap. V, 1996), a Educação musical para este público reproduz em linhas mais ou menos simétricas, as estruturas institucionais e abordagens político-pedagógicas de sua predecessora. Com aportes concentrados de Bonilha (2006) e Tudissaki (2014), Freitas (2015) denuncia a incipiência didático-pedagógica na área. O ciclo interdependente entre Produção Acadêmica na área, Práticas Docentes, e Atividade Artístico-Profissional por parte dos Usuários dos Serviços de Educação Musical Específicos, expressa sua marcha através do ritmo e do volume de sua produção acadêmica. Tudissaki (2014) realizou levantamento em banco público de trabalhos acadêmicos, encontrando modestos nove trabalhos de nível de pós-graduação na área da educação musical para pessoas com deficiência visual, produzidos no período entre 1987 e 2012 (Tudissaki apud Freitas, 2015, P. 16). Em um período de 25 anos, coberto pelo levantamento de Tudissaki (2014), foi produzido menos de um trabalho científico na área por ano, em todo o território brasileiro. As Práticas Docentes é outro fator desse ciclo que se explicita na convergência entre os pressupostos de Bonilha (2006) e Tudissaki (2014). Os discursos distanciados pelo período de sete anos guardam unanimidade ao relatarem rarefação tanto na disponibilidade de abordagens metodológicas específicas, quanto a formação e especialização de mão-de-obra docente, respectivamente. Como consequência, a Atividade Artístico-Profissional por parte dos Participantes dos Serviços de Educação Musical brasileiros Específicos, é fator conclusivo em que se efetiva a

ação interdependente dos anteriores. Dispensa incursões científicas a verificação da falta de espaço e projeção artístico-profissional do músico com deficiência visual no Brasil. Popularmente reconhecidos como detentores de “dom especial para a música”, o seguimento em questão experimenta “deficiências” técnico/metodológicas que cerceiam sua atividade musical, caso em que se situa o violino, objeto aqui focalizado.

Ele mesmo estudante de violino com deficiência visual, à luz de referências mundiais da pedagogia do violino, Freitas (2015) lança-se em empreitada insólita: analisar criticamente o relato produzido pelo seu professor de violino sobre os seus próprios resultados. A opção foi a única possível frente aos resultados pouco frutíferos obtidos em buscas minuciosas e persistentes na internet. De mesmo propósito e condições acadêmicas, os raros contributos encontrados somam seus aportes nos mesmos reclamos por pesquisas consistentes. Bohn (2008) já alertava “[...]não foi encontrada qualquer metodologia de ensino para deficientes visuais voltada para o violino [...]” (Bohn apud Freitas 2015, P. 17). As determinadas buscas na internet de Freitas (2015), e as pesquisas de Bohn (2008), foram corroboradas pelo já citado levantamento acadêmico em âmbito nacional empreendido por Tudissaki (2014). Suas conclusões são: “Os trabalhos aqui elencados representam não mais que chamamentos à necessidade de que se empreendam estudos pormenorizados sobre o ensino de violino para pessoas com pouca ou sem visão.” ” (Freitas, 2015, P. 19).

Resgatando memórias de sua passagem pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro, o autor relata a existência naquela instituição de acervo Braille para violino, incluindo exemplares do método de violino Laoureux e suas respectivas matrizes em zinco, e peças autorais de professores cegos de violino (Freitas, 2015, P. 19). A existência de transcrições, tipógrafos, obras autorais em Braille para violino, e professores de violino no Instituto Benjamin Constant é revelador de um considerável aporte institucional na área. Tomando em conta que trata-se de uma instituição federal de educação especial, conclui-se que já houve um aporte estatal no ensino de violino para pessoas com deficiência visual, uma política pública de formação musical para estes cidadãos. Entretanto, ainda em suas lembranças do IBC, Freitas (2015) registra as impressões que professores daquela

instituição lhe transmitiram sobre as performances de violinistas cegos que ali trabalharam: “[...] eram recorrentes os comentários de “carro de boi” “rem rem”, aludindo às características sonoras desses instrumentistas.” (Freitas, 2015, P. 19). O recurso verbal utilizado para representar o som do violino (onomatopeia), e a analogia bucólica da qual deriva, são comuns alusões a uma técnica e performance violinísticas insatisfatórias comparativamente a ideais performáticos evocados pelos relatantes. A luz dos relatos de Freitas (2015), tal aporte público propiciou uma consistente e vigorosa atividade violinística no IBC. Mas, as lacunas técnicas inferíveis a partir dos depoimentos colhidos pelo autor, comprovam o caráter crônico das insuficiências didático-metodológicas levantadas. Suporte técnico-especializado, do que se depreende: transcritores de música e suporte para impressão Braille, professores de violino, metodologia largamente reconhecida e utilizada fora do âmbito da educação especial disponível em Braille, não bastaram para desenvolver abordagens metodológicas apropriadas.

No capítulo intitulado “O Ensino de Violino para Deficientes Visuais no Brasil”, Freitas (2015) delimita uma das principais propostas de seu trabalho, conectar as características dos processos de ensino/aprendizagem do violino por pessoas com deficiência visual, à pedagogia violinística empregada mundialmente (Freitas, 2015, P. 19). Não contando com obras de referência, enquanto estudante de violino com deficiência visual, sua performance foi analisada e relatada por Rafael Ferronato, professor do DEARTES/UFPR. Anexo ao trabalho de Freitas (2015), o relato de Ferronato foi produzido a partir de registros videográficos e anotações sobre as aulas ministradas no período descontínuo entre meados de 2013 e o fim de 2014. Na síntese de Freitas (2015) “[...]expõe-se os diagnósticos, pressupostos e intervenções técnicas propostos à performance de um estudante de violino com deficiência visual” (Freitas, 2015, P. 30). Mas Freitas (2015) estabelece discussões paralelas ao relato de Ferronato, conforme informa:

Desenvolvem-se discussões apoiadas em estudos de referência, sobre aspectos empiricamente identificados quanto a peculiaridades do ensino de violino para pessoas com deficiência visual, tais como Mudança de referencial Perceptivo. (Freitas, 2015, P. 30)

Ferronato indica que o processo de afinar o violino é ocasião em que se pode verificar preliminarmente as competências e inconsistências técnicas de um violinista (Freitas, 2015, P. 31). Partindo dessa observação, Ferronato identifica a

movimentação do arco na região do talão (terço inferior do arco) como a dificuldade técnica principal do estudante sob observação, origem das subseqüentes limitações na utilização integral do arco: “[...] as mudanças de arco nessa região eram sempre muito bruscas, e o som muitas vezes ficava arranhado, o que demonstrava falta de controle do arco na região do talão” (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 32). Articulações muito parecidas e limitações para executar golpes de arco variados na região do talão, são apontados como consequências seguintes da falta de mobilidade e flexibilidade dos dedos do estudante.

A mobilidade e a flexibilidade dos dedos são procedimentos refinados de coordenação motora necessários na eficiente condução do arco, sistematizados pelo violinista russo e expoente da pedagogia do violino Ivan Galamian em sua obra *Principles of Violin Playing & Teaching* (1962). Na teoria conhecida como Sistema de Molas, Galamian sistematiza a aplicação precisa da movimentação desde a mais extrema falange dos dedos até os ombros, como um conjunto sincrônico que garantem a mais confortável e efetiva execução ao violino.

18

De modo a determinar com exatidão os aspectos específicos dos problemas técnicos apresentados pelo estudante em acompanhamento, Ferronato aplicou três exercícios anamnésicos:

1. Checar se a mão, livre de qualquer objeto, era capaz de realizar o movimento de esticar e encolher os dedos.
2. Segurar uma caneta como se fosse o arco do violino, e verificar se ele era capaz de reproduzir o mesmo movimento do exercício n.1.
3. Repetir o exercício n.2, só que dessa vez segurando o arco do violino sobre a corda. (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 32).

Foram detectadas dificuldades de mobilidade e flexibilidade dos dedos na interação com a caneta, e principalmente com o arco, exercícios 2 e 3 respectivamente. O exercício 3 apresenta caráter crítico especial, pois interfere diretamente na operação do arco junto ao violino, sendo portanto a raiz dos problemas técnicos do estudante. Em intervenção corretiva, Ferronato recomendou dois exercícios distintos e consecutivos. O primeiro exercício, chamado de Exercício de Gangorra, tinha o objetivo de fortalecer a tonicidade do dedo mínimo, que trabalha em operação alternada com o dedo indicador, erguendo e abaixando o arco respectivamente. Segundo Kakisaki apud Freitas (2015, P. 26), o dedo mínimo contribui com o gerenciamento dos múltiplos controles das funções do arco, e

contrabalanceia seu peso. O segundo exercício buscava estimular a condução do arco em sincronia com a movimentação dos dedos, de modo que ao conduzir o arco para baixo, os dedos deveriam ser dobrados ou flexionados, e ao conduzir o arco para cima, os dedos deveriam ser levemente esticados (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 33).

O passo seguinte determinado por Ferronato para sanar as dificuldades do estudante em questão em sua técnica de arco, foi explorar o Ponto de Contato. De acordo com Soares (2016), o Ponto de Contato é um dos três elementos da interação do arco com a corda, em conjunto com a Velocidade e a pressão, conforme estabelecido por Flesch na obra *A Arte de Tocar Violino* (1924). Refere-se ao local da corda onde o arco atua. A variação do local de aplicação do arco na corda, portanto a variação do ponto de contato, ocasiona variações tímbricas. “O estudo dos pontos de contato no violino tem como foco principal a busca da qualidade sonora no instrumento, com ênfase na mudança da cor do som, do timbre e da intensidade.” (Soares, 2016, P. 2). Segundo esta mesma autora, determinados em número de cinco, desde as proximidades do cavalete e as proximidades do espelho do braço do violino, a posição dos pontos de contato, esta foi primeiramente determinada por Karl Flesch (Soares, 2016, P. 3). Exploráveis interpretativamente por violinistas experientes, representam prejuízo sonoro se acionados com imperícia.

19

Nesta etapa dos trabalhos evidenciou-se a necessidade de uma abordagem metodológica apropriada para o aprendizado de violino por pessoas com deficiência visual. Ferronato preferiu dispensar adaptações facilitadoras no instrumento que induzissem a condução do arco, como preconizado por Bohn apud Freitas (2015, P. 18), preferindo tentar o caminho da estimulação das habilidades auditivas do estudante sob sua orientação. Mas as dificuldades apresentadas pelo estudante em detectar auditivamente o ponto de contato levaram Ferronato a refletir sobre a efetividade de suas próprias referências metodológicas (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 33).

No trabalho de Freitas (2015), este ponto marca o início de um diálogo sobre pressupostos metodológicos entre o estudante de violino e o relato sobre si mesmo produzido por seu professor. Os quase 20 anos de busca por uma condução de arco

que lhe permitisse uma performance violinística exitosa, lhe oportunizaram experimentar variadas abordagens didático-metodológicas, conduzidas por diferentes professores de violino, incluindo spallares de orquestras no Rio de Janeiro, professores universitários e máster classes internacionais de violino. Freitas (2015) conjectura sobre a busca por meios de controlar a direção do arco sem o auxílio da visão. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, o autor propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada. A tese de Bonilha apud Freitas (2015), que reúne estudos neurológicos sobre a plasticidade adaptativa do cérebro na falta da visão, seja congênita ou adquirida, revela que a falta da visão é neurologicamente compensada com realocações de funções neurológicas no córtex cerebral inativado. Desse modo, as mediações sociais e com o meio externo detectadas pela visão, são adaptadas pelo cérebro através de pesquisas mediadas por outros sentidos, especificamente a audição em primeiro plano, a seguir o tato, e o olfato posteriormente. Não se tratam de substituições integrais, como se a combinação desses sentidos permitisse às pessoas com deficiência visual “enxergar com os ouvidos, as mãos e as narinas”. São compensações, em que esses sentidos são ativados para buscar informações que permitam uma suficiente inteiração do indivíduo com o meio exterior sob outros Referenciais. Essas realocações neurológicas são o princípio da Mudança de Referencial Perceptivo no que se sustenta as conjecturas de Freitas (2015, P. 35), útil para construir uma pedagogia violinística sem o recurso da visão. A “Noção de Frente”, basilar para a orientação visual-sinestésica da direção do arco, seria relativizável considerando-se a experiência sensório-motora de sua condução. Este referencial visual-sinestésico de uso instintivo para pessoas que dispõe do sentido da visão, mesmo semelhantemente natural para pessoas com deficiência visual, pode se tornar coordenada de execução complexa, se ensejada num contexto de múltiplas operações sensório-motoras, como são as operações necessárias para tocar violino nos inícios de aprendizado (Freitas, 2015, P.34). De acordo com as reflexões do autor, a noção visual-sinestésica de “frente” evocada por pessoas que

dispõe do sentido da visão, se utilizaria inconscientemente de outras referências espaciais orientadoras, como o próprio cavalete do violino e apoios exteriores como espelhos. Diversamente, os referenciais orientadores para pessoas com deficiência visual restringem-se aos limites do próprio corpo, sendo necessário recorrer aos comandos sensório-motores para o ombro, o braço, o antebraço e a mão direita (Freitas, 2015, P. 34). Em outras palavras, Freitas (2015) levanta a hipótese de que as sensações de movimento percebidas cognitivamente a partir do conjunto mecânico formado pelo braço direito na correta condução do arco, funcionem como procedimento orientador inicial para pessoas com deficiência visual, diversamente à “noção de frente” visual-sinestésica comumente empregada no ensino de violino de e para pessoas com visão.

Ainda que fruto de observação empírica e individualizada, os pressupostos sugeridos por Freitas (2015) podem encontrar eco na literatura científica da pedagogia do violino. No artigo “A Produção de Som no Violino a Partir dos Pontos de contato”, Soares (2016) compila pressupostos de referências mundiais da pedagogia violinística, para apontar o estudo dos pontos de contato no violino como de importância primordial para se alcançar uma sonoridade não apenas perfeita, mas expressiva das aspirações emocionais e artísticas dos executantes. “Dessa forma a produção de som constitui não só uma parte do sistema técnico de sonoridade do tocar violino, mas, além disso, ela é responsável pela tarefa importante de influenciar positivamente a própria faculdade emocional artística.” (FLESCH apud Soares, 2016, P. 5) A autora adverte que uma mecânica idealizadamente perfeita do braço direito não é garantia de um som proporcionalmente perfeito. “Flesch afirma que, por vezes, apesar de princípios fisiológicos incorretos, resultados de sonoridade que se assemelham à perfeição podem ser alcançados.” (Soares, 2016, P. 5). Do ponto de vista da extração de uma sonoridade artisticamente expressiva, citando Flesch, Soares (2016) afirma que é o acionamento do ponto de contato corretamente o responsável pela sonoridade perfeita, não sendo isso necessariamente dependente da precisão dos ângulos do arco em relação ao cavalete. Esse fato adquire especial relevo com os postulados de Galamian evocados pela autora, que demonstram que mesmo o ponto de contato não é algo obviamente fixo e regular, mas flutuante, sujeito à diversos fatores

móveis, como a corda em foco pelo arco, à posição da digitação da mão esquerda, a dinâmica pretendida e a duração do golpe. A necessidade de se desenvolver a flexibilidade dos movimentos do braço na condução do arco é indicado como condicionante para uma boa produção de som a partir da exploração dos diferentes pontos de contato, o que corrobora com as conjecturas de Freitas (2015) sobre se considerar a psicomotricidade das sensações direcional-motoras dos movimentos do braço na adequada condução do arco. Em trabalho já citado que sistematizou aportes de Flesch e Galamian quanto a técnica geral do violino, Kakisaki apud Freitas (2015, P. 34), constata que ambos os autores são unânimes em afirmar que a produção de uma sonoridade de excelência pode não ser fruto de movimentos anatômicos naturais.

Profundo estudioso da técnica e da didática do violino com especializações internacionais, em seu balanço sobre os resultados obtidos com sua intervenção junto a um estudante com deficiência visual, Ferronato declara que suas dificuldades de lecionar para este aluno, em grande medida decorrem do hiato didático-metodológico no que se refere ao ensino de violino para o público em questão. O pesquisador afirma que os recursos e procedimentos didáticos por ele conhecidos se alicerçam na imitação visual, sendo incógnitos procedimentos correspondentes a partir de outros referenciais perceptivos. Bergman apud Freitas (2015, P. 31), percorrendo comparativamente sobre distintas metodologias do ensino de violino, transcreve a fala de duas referências da pedagogia do violino no Brasil, Bosísio e Lavigne, confirmando o dado constatado por Ferronato. Segundo esses mestres: “[...] em última análise, tais técnicas de produção sonora são transmitidas oralmente, através de uma interação professor e aluno, durante aulas ao longo das gerações.” (BERGMAN apud Freitas, P. 31) Se os procedimentos gerais de tocar violino e por conseguinte de ensiná-lo não estão suficientemente sistematizados cientificamente em âmbito não especializado, incomparavelmente maiores são as insuficiências no âmbito especializado, em que ainda são raras as respostas. Mesmo assim, Ferronato conclui seu relato declarando que a oportunidade de lecionar para uma pessoa com deficiência visual contribuiu significativamente para instrumentalizá-lo para atuar junto a este seguimento, e mesmo para ampliar seu espectro pedagógico

com o violino, ao considerar a necessidade de contemplar os sentidos do tato e da audição de modo sistemático em sua abordagem.

Conclusões

O texto de Freitas (2015) é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a nível de graduação. Trata-se, portanto, do relato de investigações ainda em nível inicial. Refletindo as condições adversas de fim de graduação em que foi produzido, este trabalho cumpre a missão de conclamar investigações científicas multidisciplinares quanto as condições próprias e específicas, do ensino/aprendizado do violino por pessoas com deficiência visual no Brasil. A exposição das condições históricas e presentes do ensino/aprendizado de música pelo referido seguimento, presta-se, em última análise, a denunciar as condições de trabalho e estudos a que estão sujeitos os profissionais e o público envolvidos. Com efeitos naturalmente danosos para as pessoas com deficiência visual interessadas em estudar e atuar musicalmente, tais condições constituem-se como um agravante a mais, na manutenção do estado de marginalidade social a que este seguimento vivencia. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre o ensino de violino para pessoas com deficiência visual, temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de seu próprio professor de violino, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Os vestígios da atividade violinística no Instituto Benjamin Constant reportados por Freitas (2015), revelam o caráter crônico das lacunas metodológicas no ensino do violino para pessoas com deficiência visual, projetadas para além dos limites da pedagogia do violino mesmo não especializada. O depoimento de Ferronato (2015) e referências da pedagogia violinística brasileira e mundial dão suporte a essa constatação. Ferronato identifica a movimentação do arco na região do talão (terço inferior do arco) como a dificuldade técnica principal do estudante sob observação, origem das subsequentes limitações na utilização integral do arco, decorrente da falta de mobilidade e flexibilidade dos dedos do estudante. Como intervenção corretiva, Ferronato estimula dois aspectos técnicos: a mobilidade e flexibilidade dos dedos, e a percepção dos pontos de contato. Mas as dificuldades apresentadas pelo estudante em detectar auditivamente o ponto de contato levaram Ferronato a refletir

sobre a efetividade de suas próprias referências metodológicas. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, Freitas (2015) propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada. Do ponto de vista da extração de uma sonoridade artisticamente expressiva, citando Flesch, Soares (2016) afirma que é o acionamento do ponto de contato corretamente, o responsável pela sonoridade perfeita, não sendo isso necessariamente dependente da precisão dos ângulos do arco em relação ao cavalete. Citando as palavras finais de Freitas (2015): Sem o recurso mediador da visão, busca-se uma técnica e uma didática do violino em que o tato, de posse das mãos, e a audição, sob domínio dos ouvidos, bastem para tocar violino.

REFERÊNCIAS

Freitas, Luiz Alberto Amorim de. **O Ensino de Violino para Deficientes visuais: Relatos e Propostas para a Didática da Empunhadura e da Condução do Arco.** 2015. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 set. 2017.

REBELLO, Ana Isabel Ferreira. **Semelhanças e disparidades no ensino e na execução da viola e do violino.** 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-14032013-091755/pt-br.php>
Acesso em: 25 set. 2017.

SOARES, Taís Chagas. A Produção de Som no Violino a Partir dos Pontos de Contato. Artigo publicado no site do Simpósio de Pós-graduação em Música (SIMPOM). **Anais [...]**. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5875>
Acesso em 25 set. 2017.