



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - CCHB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO - DCHE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mercia Santana Mathias

NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS QUE APRECIAM MÚSICA

Sorocaba

2019

Mercia Santana Mathias

NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS QUE APRECIAM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba (linha de pesquisa 3 - Educação Especial), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Katia Regina Moreno Caiado

Sorocaba

2019

Mathias, Mercia Santana

Narrativas de pessoas surdas que apreciam música / Mercia Santana
Mathias. -- 2019.
158 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Katia Regina Moreno Caiado
Banca examinadora: Katia Regina Moreno Caiado, Lucia Helena Reilly,
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Bibliografia

1. Surdez. 2. Música. 3. Educação especial. I. Orientador. II.
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mercia Santana Mathias

NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS QUE APRECIAM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

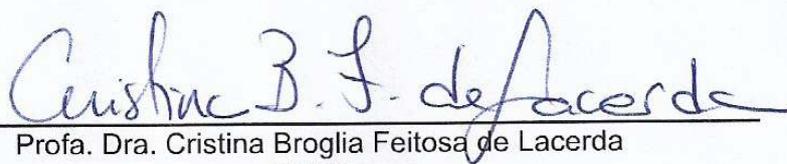
Orientadora:



Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar



Profa. Dra. Lucia Helena Reilly
UNICAMP



Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

DEDICATÓRIA

A José Luís Nascimento Oliveira, meu primo em primeiro grau. Pelas vezes que deixamos de brincar, rir e correr pelo quintal, porque minha tia não permitia que você interagisse com outras pessoas, pelo fato de ter nascido surdo. Ela escondeu você de todos, mas foi para te proteger e muitas vezes te segurou com firmeza. Na nossa simplicidade de criança, não entendíamos o que se passava e nem porque ela mantinha você longe da curiosidade das pessoas, talvez se culpasse pelo fato de ter dado início ao tratamento para se curar da tuberculose sem saber que estivesse gestante.

O tempo passou e nos separou, mas sei que você se tornou uma pessoa maravilhosa, bom profissional, esposo, pai, amigo, irmão e companheiro.

Lembro-me bem, que ainda quando criança (mais ou menos sete anos de idade) fiz uma silenciosa promessa a mim mesma: que um dia faria algo para ajudar as pessoas surdas. Não sabia, no entanto, que num futuro bem próximo, estaria vivenciando dificuldades semelhantes para me relacionar socialmente com as pessoas, pois, na maioria das vezes fazia muito esforço na tentativa de acompanhar as conversações.

Dedico este trabalho a você e a todos e todas que lutaram e ainda lutam pela causa das pessoas surdas, emprestando suas vozes, para que a surdez não seja mais encarada como castigo ou má sorte. Com a maturidade que o tempo me trouxe, hoje compreendo que sofremos por um conjunto de circunstâncias que, na maioria das vezes, decorre da incompetência por parte do Estado, que não atende as reais necessidades de seu povo e não alcança as regiões menos favorecidas, como é o caso do Nordeste.

Este trabalho, também é dedicado a todos os que buscam respostas para uma interpretação condizente para algumas das nossas questões existenciais. Como bem interpretou o poeta Carlos Drummond de Andrade (2012): Como vencer o oceano/se é livre a navegação/mas proibido fazer barcos?

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por tudo que já superei e alcancei na vida. À minha orientadora professora Katia Caiado, que me acompanhou durante toda a trajetória desta pesquisa, pela paciência, pela competência e pelo grande exemplo de ética humana e profissional. Pelas suas valiosas orientações, que me fizeram compreender cada passo, cada etapa e por promover o meu autoconhecimento sob novas perspectivas. Às professoras Lucia Reily, Cristina Lacerda e Teresa Leança, pelas orientações valiosas e por interpretarem tão bem os meus anseios, colocando-me nos trilhos. Aos meus professores da Graduação em Pedagogia da UFSCar-So, em especial aos professores Paulo Lima e Marcos Francisco Martins, por tornarem as aulas acessíveis para mim.

A minha família, meus amigos, meus colegas, meus alunos e minhas alunas. Ao meu amado esposo Lourival Mathias, pelo amor incondicional que me dedicou durante todo o processo da pesquisa. Ao meu Heitor Marques Gonçalves, por preencher os meus dias com sua alegria. Agradeço pela oportunidade da vida, nas possibilidades de contemplar as obras da natureza, as pessoas e a cultura dispostas no Universo, nestes parênteses de tempo em que se dá minha existência.

Também agradeço às dificuldades, que, na vã tentativa de me frustrarem, fomentaram meu desejo de superação. E nesse contínuo exercício, dedico minha vida, para que, de toda forma que me seja viável, eu possa socializar o conhecimento que me foi oportunizado ao longo do tempo.

EPÍGRAFE

“Você tem tido notícia da minha situação? Os meus ouvidos nos últimos 3 anos estão cada vez mais fracos, Frank o diretor do Hospital de Viena procurou retonificar o meu organismo com tônicos e meus ouvidos com óleo de Mandorle. Não houve nenhum efeito, a surdez ficou ainda pior. Depois um asno de um médico me aconselhou banhos frios o que me levou a ter dores fortes. Outro médico me aconselhou banhos rápidos no Danúbio, todavia a surdez persiste, as orelhas continuam a rosnar e estalar dia e noite. Te confesso que estou vivendo uma vida bem miserável. Há quase 2 anos me afastei de todas as atividades sociais, principalmente porque me é impossível dizer para as pessoas : Sou surdo !... Se minha profissão fosse outra, talvez poderia me adaptar à minha doença, mas no meu caso a surdez representa um terrível obstáculo. E se os meus inimigos vierem a saber ? O que falarão por aí? Para te dar uma idéia desta estranha surdez, no teatro eu tenho que me colocar pertíssimo da orquestra para entender as palavras dos atores e a uma certa distância não consigo ouvir os sons agudos dos instrumentos e do canto. Surpreendentemente, nas conversas com as pessoas muitos não notaram minha surdez, acreditam que eu sou distraído.

Muitas vezes posso ouvir o som da voz mas não entendo as palavras, mas se alguém grita eu não suporto ! O doutor Vering me disse que certamente meu ouvido melhorará, se isso não for possível tenho momentos em que penso que sou a mais infeliz criatura de Deus.

Carta que o músico L. V. Beethoven escreveu ao amigo e médico Franz Gerhard Wegeler em 21 de junho de 1801, quando tinha 31 anos de idade.

RESUMO

MATHIAS, Mercia Santana. **Narrativas de pessoas surdas e deficientes auditivas que apreciam música**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

Diversas pesquisas apontam para a importância da música na vida das pessoas. No entanto, no caso das pessoas com perda auditiva, esse argumento é desconsiderado, pois persiste o consenso de que é impossível que os surdos possam usufruir dos benefícios da música. No Brasil, desde a década de 1980, a temática vem sendo discutida no meio acadêmico e vem crescendo cada vez mais, inserindo a pessoa com perda auditiva nas possibilidades da educação musical. Esta pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, pretende apresentar a análise das produções do conhecimento encontradas em língua portuguesa sobre música e surdez. Pretende também apresentar as narrativas de pessoas com perda auditiva que têm vivenciado a música em contextos variados e por motivos diversos. Com base no Materialismo Histórico-Dialético, os caminhos metodológicos dialogam com o método de exposição, que são pautados pela Revisão Sistemática de Literatura; Análise de Conteúdo; Entrevistas e História Oral. Através das entrevistas e do levantamento do perfil do entrevistado, emergem os contextos das experiências dessas pessoas, não somente em relação à música, como também em relação a outros fatores que, subordinados direta ou indiretamente no contexto existencial, não podem ser subestimados. Os participantes do estudo foram adultos com diferentes graus de perda auditiva e a maioria das entrevistas foi mediada por intérpretes de Libras, especialmente contratadas para essa etapa do estudo. Alguns entrevistados atuam em projetos musicais institucionais, outros são estudantes em conservatórios de música e um entrevistado é membro do corpo orquestral de uma instituição religiosa. Algumas das entrevistas encontradas na primeira etapa da pesquisa, a saber, nos textos das produções do conhecimento, foram tomadas para a presente pesquisa, pois serviram para expandir as análises das narrativas para contextos educacionais formais em sala de aula regular de escolas públicas. Os dados do levantamento sistemático de literatura foram organizados com

vistas às análises de conteúdo e, posteriormente, por eixos temáticos. Os eixos temáticos das produções do conhecimento encontradas dialogam com os eixos temáticos de análises das entrevistas, no sentido de explorar melhor a confluência entre esses textos e os objetivos desta pesquisa. Os resultados apontam que os surdos entrevistados gostam de música e um dos argumentos mais contundentes está no fato de que a aprendizagem musical se deu pela própria iniciativa deles. Também o fato de haver tradutor/intérprete de Libras para mediar o processo de ensino-aprendizagem foi determinante para o ingresso e sucesso desses surdos em contextos musicais com ouvintes. Os entrevistados, baseados na experiência, apontam para fenômenos que indicam uma forma peculiar desenvolvida para a apropriação da música. Portanto, trata-se, principalmente, de buscar respostas para viabilizar oportunidades para que o surdo processe dado conhecimento em outro nível, que lhe seja totalmente significativo e acessível. Os resultados também apontam que a condição da surdez é circunstancial, pois tem relação direta com ações no âmbito das políticas públicas sociais de grande impacto, como o atendimento à saúde da gestante, das crianças e dos adultos e ao atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação especial. Música. Surdez.

ABSTRACT

Several researches demonstrate the importance of music in people's lives. However, in the case of people with hearing loss, this argument is disregarded because there's still a consensus that it is impossible for those to enjoy the benefits of music. In Brazil, this subject has been discussed in the academic world since the 80's and it's just growing more and more, including the person with hearing loss into the possibilities of musical education. This qualitative and quantitative research intends to present the analysis of knowledge productions found in Portuguese on music and deafness. It also intends to present the narratives of people with hearing loss who have experienced music in varied contexts, and for different reasons. Based on the Historical-Dialectical Materialism, the methodological paths dialogue with the method of exposition, which are guided by the Systematic Review of Literature; Content analysis; Interviews and Oral History. Through interviewing and surveying the interviewee's profile, contexts of these people's experiences are revealed, not only in relation to music, but also considering all the analysis of other factors that, directly or indirectly, are subordinated in the existential context, can not be underestimated. Adults with different degrees of hearing loss participated in this study, with the majority of interviews being mediated by interpreters from Libras, specially hired for this stage of the study. Some interviewees work on institutional musical projects, others are students in music conservatories, and there's one interviewee who's a member of the orchestral body of a religious institution. Some of the interviews found in the first stage of the research, namely in the texts of the productions of knowledge, were taken for the present research, since they served to expand the analyzes of the narratives to formal educational contexts in the regular classroom of public schools. Data from the systematic literature review were organized for content analyzes, and later by Thematic Axes. The Thematic Axes from the knowledge production dialogues with the Thematic Axes of the analysis of the interviews, in order to better explore some of the many knowledge found in the texts, and obviously where there was confluence with the objectives of this research. The results show that those people with hearing loss interviewed for this research enjoy music. One of

the most convincing arguments is the fact that musical learning took place at the initiative of these people themselves. Also the fact that there is a translator / interpreter of Libras to mediate the teaching-learning process was determinant for the entry and success of those in musical contexts with listeners. The interviewees, based on experience, point to phenomena that indicate a peculiar form developed for the appropriation of music. Therefore, it is mainly a question of seeking answers to enable opportunities for people with hearing loss to process knowledge on another level that is totally meaningful and accessible. The results also point out that the condition of deafness is circumstantial, since it has direct relation with actions in the context of social policies of great impact, such as health care for pregnant women, children and adults, and specialized educational services.

Keywords: special education; music; deafness

LISTA DE SIGLAS/ABREVIações

AACT – Associação Amigos do Conservatório de Tatuí

AAS – Aparelho de Amplificação Sonora

CCB – Congregação Cristã no Brasil

CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

DA – Deficiente Auditivo

DR – Doença Rara

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

NEPEDEE's – Núcleo de Estudos em Direito à Educação e Educação Especial

OMS – Organização Mundial da Saúde

SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPITULO 1..... | 23 |
| 1.1 Música como objeto de estudo da arte..... | 23 |
| 1.2 Música e surdez: tema polêmico | 25 |
| 1.3 A Música e Educação | 28 |
| 1.4 A música e o silêncio | 32 |
| CAPITULO 2..... | 38 |
| 2.1 Produções acadêmicas encontradas | 38 |
| 2.2 Perfil das Produções acadêmicas | 41 |
| 2.3 Definição de Eixos Temáticos para análise | 70 |
| CAPÍTULO 3..... | 76 |
| 3.1 Narrativas de pessoas surdas que apreciam a música | 76 |
| 3.2 Perfil dos entrevistados | 79 |
| 3.3 Definição dos Eixos Temáticos para análise | 96 |
| CAPÍTULO 4..... | 116 |
| 4.1 Análise e discussão dos Eixos Temáticos das produções do conhecimento..... | 116 |
| 4.2 Análise e discussão dos Eixos Temáticos das entrevistas | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 140 |
| Será que surdos não gostam de música? | 140 |
| O papel da pesquisa: quais caminhos indicam? | 141 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICE A – Resumo dos dados do “Formulário do Entrevistado” | 155 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecida desta pesquisa | 157 |

APRESENTAÇÃO

O principal motivo pelo qual me propus a pesquisar sobre o tema tem estreita relação com a minha própria história de vida. A minha experiência na condição de pessoa com deficiência auditiva de grau profundo, contudo com o grande prazer que a música me proporciona, levou-me a viver este aparente paradoxo: professora de música com deficiência auditiva. Evidentemente, constatamos, desde o início da pesquisa, que se tratava de uma temática bastante complexa.

A música sempre esteve presente em minha vida, muito antes de eu despertar conscientemente para as dificuldades e o sentimento de impotência diante da perda gradual da audição. Minha mãe, enquanto executava as tarefas domésticas, ouvia música e acompanhava as novelas e o noticiário pelo rádio. Algumas vezes eu perguntava sobre alguns fatos ainda incompreensíveis para a minha pouca idade, minha mãe saciava a minha curiosidade infantil e me estimulava a pensar. Nos dias de folga, era a vez de meu pai ouvir suas músicas prediletas; gostava de ouvir música durante todo o dia. Minhas brincadeiras envolviam batucadas em latas vazias e outros materiais à minha disposição. Aos doze anos de idade, iniciei os meus estudos musicais formais com o ensino gratuito de música da Igreja Congregação Cristã no Brasil (CCB).

Ingressei na graduação de Licenciatura em Música em 1992 no Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador, pois havia a necessidade de aprender mais sobre a fascinante arte musical. Em contrapartida, minha condição auditiva se deteriorava. Para ingressar na rede pública de ensino, como professora de música, foi necessário iniciar o uso de aparelhos auditivos, exigência da junta médica do Município de Salvador para que eu pudesse ser empossada. Com muita dificuldade, continuei meus estudos musicais em piano, teoria musical e canto coral na Universidade Federal da Bahia (UFBa); estudos de percepção e canto no Conservatório de Música da Igreja Adventista de Salvador (MusCAS) e, mais recentemente (2016), o curso de musicalização infantil no Conservatório de Tatuí (AACT), em São Paulo, estado onde resido atualmente.

O percurso de minha pesquisa iniciou-se no curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* São Carlos – e continuou a partir de 2015, quando fiz transferência para o Curso de Pedagogia da mesma instituição – *campus* Sorocaba (UFSCar-So). A partir da tomada de consciência sobre a importância social da pesquisa para a melhoria de condição de vida das pessoas com deficiência, assumi a minha condição de deficiente auditiva e passei a usar aparelhos de amplificação sonora (AAS). Dessa forma, sempre procurei me orientar no sentido de explorar as possibilidades existentes e fazer bom uso delas. Foi através disso que constatei que existem muitas questões que mereciam ser levantadas e encaradas no âmbito da pesquisa.

Na participação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba (NEPEDEE-Es), foi possível acompanhar os processos de pesquisas, estudos e discussões dos contextos que envolvem a realidade da educação especial. Dessa forma, tornou-se possível ampliar o olhar sobre vários aspectos tais como a implementação, a gestão e o acompanhamento de políticas públicas, avaliação, currículo, práticas pedagógicas e participações em movimentos em defesa da manutenção e dos avanços dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Essas reflexões apontam caminhos para formulações teórico-metodológicas efetivamente comprometidas, de modo construtivo, com um método da prática social humanizadora. Paulo Netto (2011, p. 28), corrobora esse posicionamento, em relação ao método proposto por Marx, pois que:

[...] não resultam de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto.

Assim sendo, constatamos que, na vida, nem tudo é como se apresenta de imediato, tampouco isolado de outras relações. Nesse sentido, então, subsiste a necessidade de refletir sobre o modelo pelo qual iríamos trilhar a observação dos fatos, considerando sua importância histórica, social e cultural, sem jamais desmerecer a memória da trajetória de existência de intensos

conflitos. Há, nesta pesquisa, o compartilhar de conhecimentos que mostram outras pessoas que também vivem o mesmo drama. Nesta trajetória de vida e enfrentamentos, com o movimento ininterrupto da vida, eis que percebo que não estou sozinha.

INTRODUÇÃO

“É óbvio que nem todas as pessoas com problemas de audição serão musicistas no sentido mais pleno da palavra. Mas, também, nem todas as pessoas ouvintes o serão. É necessária a oportunidade de experimentar e descobrir quais habilidades musicais estão adormecidas em cada um de nós”.

William G.Fawkes

Segundo Fawkes e Ratnanather (2009), a Mary Hare School for the Deaf, em Newbury, Inglaterra, é a única escola para surdos no mundo a oferecer, no currículo, a música como disciplina acadêmica; trata-se de um programa instituído desde 1975 no Reino Unido. Evidentemente já havia o contato da música e as pessoas surdas, contudo, com caráter meramente terapêutico. Entre o período de 1975 até 1988, enquanto professor de música da Mary Hare School for the Deaf, Fawkes (1989), informou que, “embora nem todos os alunos estivessem entusiasmados, a cada aluno foi dada a oportunidade de descobrir sua própria musicalidade”. Essa é a temática que a presente pesquisa pretende abordar. Para tanto, empenhamo-nos em analisar, na literatura disponível e nas próprias narrativas de musicistas surdos, indícios e evidências que possam colaborar para a compreensão de como as pessoas surdas podem apreciar e vivenciar a música.

Como foi explicitado na apresentação deste trabalho, o principal motivo pelo qual resolvi pesquisar este tema foi de cunho pessoal. Porém, à medida que me envolvia no ambiente acadêmico, vislumbrei a possibilidade de adicionar à minha motivação de cunho pessoal militante, porquanto envolve polêmica que necessita de enfrentamento. Através da pesquisa acadêmica, de palestras e de cursos para formação continuada com professores da rede pública de ensino, comecei a socializar, com o maior número possível de pessoas, o conhecimento adquirido sobre as possibilidades de as pessoas surdas apreciarem a música.

Não pretendemos deixar transparecer que se trata de imposição da música para pessoas surdas ou que implique querer ser algo a todo e qualquer

custo, mas trata-se principalmente de defender a música como parte da vida das pessoas. Nesse sentido, Gomes e Akeho (2014, p. 56) expõem que

[...] o propósito não é buscar uma forma de fazer o surdo “ouvir” a música ou vivenciá-la como se fosse ouvinte, pois a visão **aqui** adotada não nega a surdez, ignorando a falta do sentido auditivo, ou tentando um meio de corrigi-la, tratá-la. O que se deseja é proporcionar aos alunos novas abordagens e formas de vivenciar e experimentar a música.

Visando dar maior clareza ao que entendemos como *ouvir*, apresentamos um dos principais preceitos do educador musical Edgar Willems (1985, p. 31), que expõe algumas reflexões sobre o perigo de uma educação musical que privilegie apenas o aspecto sensorial,

[...] existem funções auditivas em três domínios diferentes, seria preciso três palavras diferentes para exprimi-los. Assim, poder-se-ia dizer “ouir” para designar a função sensorial, “écouter” para designar aquela função em que a emoção se junta ao ato de “ouir”, e “entendre” para designar que se toma consciência daquilo que se “ouir”. O uso corrente dessas palavras, entretanto, não permite que se faça tais distinções.

Portanto, “ensinar a ouvir, então, é ensinar a receber impressões sonoras” antes de tudo (FONTERRADA, 2008, p. 141). Essas impressões sonoras, por sua vez, advêm dos estímulos ambientais aos quais as pessoas estão expostas, e que são captados pelos órgãos dos sentidos, não apenas a audição. Em se tratando da música para as pessoas surdas, tal princípio deve ser tratado de forma conscienciosa.

Note-se que, ao defender que não se trata de impor a música para a pessoa surda, estamos discutindo o “paradigma da normalização”, que se baseia na identificação das pessoas que apresentam desempenho diferenciado em relação à maioria e necessitam de um tipo específico de atendimento. Essas pessoas, assim diferenciadas da maioria, já foram designadas como excepcionais e, mais recentemente, como pessoas que apresentam necessidades (educacionais) especiais (VIEIRA, 2012).

Mas também não se trata de acreditar que é *apenas* questão de força de vontade, como já foi frisado. Segundo Freinet (1998, p. 136), “os atos humanos jamais se realizam só pela força de vontade, mas porque são a consequência, o resultado de todo um comportamento”. Com isso não queremos negligenciar

o papel da vontade, do querer, do empenho, como dispõe Freinet, das “disposições ativas” do ser humano, porquanto essas “nos dão o sentimento de nossa dignidade”.

Supor que *querer é poder* e depende apenas da força de vontade é um grande erro. O que denominamos *força de vontade* nas pessoas, para Freinet (1998), é toda uma culminância de vários fatores favoráveis para que algo se efetive satisfatoriamente. Portanto a questão da *vontade* não é tão simples, já não é simples até mesmo para as pessoas ouvintes. Freinet também expõe que existe uma demasiada valorização da *vontade* como função autônoma, “que nos confere o poder de dirigir nossos pensamentos, de disciplinar nosso espírito, de comandar nosso corpo”, o que nos leva a acreditar que “basta querer para poder”. Segundo Freinet (1998, p. 136-7), esta é uma visão simplista, porquanto,

Desse ponto de vista, de fato, quanto mais penoso for o estudo, quanto menos corresponder às necessidades imediatas do indivíduo, quanto maiores esforços exigir, mais salutar será, por habituar a atividades que então só são realizadas pela concentração unicamente de nossa vontade.

Essas premissas apresentadas visam deliberadamente apresentar os motivos do fracasso, que advém do ambiente de aprendizado quando é hostil e inadequado, pois submete as pessoas “a uma regra e a pensamentos que não lhes são naturais” (idem, p. 136). Também ocorre quando os seus direitos em relação à apropriação do conhecimento são sistematicamente negligenciados por fatores que lhes são externos, como os que dependem das políticas públicas educacionais, por exemplo.

Portanto a questão se estende também sobre a garantia, a ampliação e o cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência, visando ao sucesso para aqueles e aquelas que desejarem ir mais longe, buscando a apropriação dos conhecimentos necessários para uma vida plena. Para tanto, o primeiro conhecimento é em relação àqueles direitos que já se encontram instituídos legalmente. Aqui, trataremos da Lei N° 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2015, no seu art. 3º, que versa sobre a necessidade de profissional de apoio escolar, como se vê no excerto a seguir:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Tratando-se da pessoa surda em contexto escolar formal ou informal, instituição pública ou privada, em qualquer modalidade, em todos os níveis de ensino, a presença do “profissional de apoio escolar” se personifica também através do intérprete/tradutor da Libras para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Como podemos constatar, existe a garantia para tal direito.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência trata de várias diretrizes relacionadas à inclusão social e ao pleno exercício da cidadania. Especificamente em relação à Educação, Caiado (2013, p. 68) expõe que:

As mudanças nas políticas educacionais, no que se refere ao direito à educação, estão fundamentadas na Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que, no artigo 21, especifica os níveis de ensino em educação básica e superior. As etapas da educação básica subdividem-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino superior se estrutura em graduação, extensão e pós-graduação.

As realizações na vida da pessoa com deficiência são frutos de todo um conjunto de acontecimentos e o caso dos surdos e a música não é diferente. Portanto, as pretensas manifestações da força de vontade não são suficientes para garantir o êxito. Ao entrar em contato com a música, o surdo vivenciará situações difíceis ou até mesmo constrangedoras. Para Freinet, é necessário “discernir as razões flagrantes ou ocultas” que determinam efetivamente as razões para o êxito, além de ser “também necessário distinguir em que sentido exercer a vontade” (idem, p. 143).

Em termos bem gerais, para se compreender um fenômeno mais complexo, é necessária a decomposição dele para uma análise crítica e minuciosa de seus detalhes. Note-se ainda, que essa nova realidade é resultado da dinâmica das relações, das forças exercidas, dos “ajustes” necessários, das contradições encontradas e da conseqüente superação em seus desdobramentos.

Mediante as proposições expostas, colocamos a questão mais ampla possível no sentido de problematização: mas surdo *pode* apreciar/aprender a música?

Fomos buscar respostas para esta e outras questões inquietantes e fez-se necessário ouvir os protagonistas desse drama, através das narrativas de pessoas surdas que apreciam a música, tema da presente pesquisa. Procedemos, além disso, sem negligenciar a necessidade de analisar o conhecimento já produzido sobre música e surdez no Brasil. Na tentativa de corresponder às expectativas em relação ao conhecimento produzido sobre música e surdez, enfrentei o desafio de colecionar os trabalhos já existentes ao longo dos últimos quatro anos (2014-2018).

Para a presente pesquisa em Educação da UFSCar-So, promoveu-se um levantamento da literatura disponível e pesquisa de campo em três Estados do Brasil. Paralelamente aos estudos, houve a perseverança no sentido de analisar a produção do conhecimento sobre música para as pessoas surdas e realizar as entrevistas como atividades paralelas. Buscando compreender os contextos das experiências que levaram a pessoa surda a apreciar a música, concentramo-nos em análises mais aprofundadas dos textos produzidos sobre a temática e das narrativas dos entrevistados.

O “método de exposição” escolhido foi o de apresentar a análise da produção do conhecimento encontrada sobre o tema música e surdez e as narrativas de pessoas surdas musicistas. No Capítulo 4, trazemos excertos dos textos das produções analisadas, dialogando com a análise e a discussão da presente pesquisa, no que concerne aos eixos temáticos levantados. Dessa forma, a presente dissertação possui o seguinte roteiro de exposição: Capítulo 1, a música como objeto de estudo da arte; Capítulo 2, análise das produções do conhecimento sobre música e surdez; Capítulo 3, as narrativas de pessoas surdas que apreciam a música; Capítulo 4, análise e discussão.

No Capítulo 1, a arte é apresentada sob a perspectiva do marxismo, e adentramos, a partir disso, a música como uma das possibilidades das expressões da arte. Não se trata da música com enfoque em competências específicas ou para atender às demandas por entretenimento, mas no sentido de uma interpretação sociológica.

Em seguida, expomos os aspectos legais da deficiência auditiva e seu nexo com a surdez. Trazemos uma discussão bastante atual sobre a impossibilidade do silêncio, como uma das mais importantes premissas para justificar a possibilidade de o surdo ter seu modo próprio de apreciar a música.

No Capítulo 2, apresentamos uma análise das produções do conhecimento produzidas sobre a temática música e surdez, com enfoque qualitativo, quantitativo, cronológico, percentual e descritivo. Apontamos lugares, pessoas e eventos que socializam o conhecimento sobre música e surdez no contexto brasileiro.

No Capítulo 3, apresentamos os entrevistados que colaboraram com a pesquisa, os excertos das entrevistas pertinentes à análise das circunstâncias e as evidências que levaram a pessoa até a música. Nesse capítulo, dialogamos com as produções do conhecimento encontradas e damos ênfase no tópico que apresenta os eixos temáticos que mais convergem com o nosso objetivo.

No Capítulo 4, apresentamos a análise e a discussão dos dados dialogando com as produções do conhecimento levantadas no Capítulo 2, assim como as entrevistas que se encontram no Capítulo 3, com enfoque nos eixos temáticos de análise.

Este trabalho pretende colaborar para o avanço do conhecimento sobre música e surdez no Brasil, nos contextos de ensino-aprendizagem que envolvem a pessoa surda em contato com a música. Pretendemos fazer emergir das produções encontradas e das narrativas de surdos que apreciam a música as considerações necessárias que apontem respostas, visando intervir efetivamente no conjunto da realidade, ao apontar caminhos possíveis para a educação musical de pessoas surdas.

CAPÍTULO 1

1.1 Música como objeto de estudo da arte

Existem várias maneiras da arte se manifestar, e a música é uma delas. Contudo era atribuído sentido diferentes à arte, em seus primórdios, do que o atribuído na contemporaneidade.

Segundo Fischer (1959), a arte era considerada uma atividade que desempenhava a importante função de conduzir a humanidade, na sua luta cotidiana pela sobrevivência. Através da observação das leis da natureza, expõe Fischer, com os conhecimentos até então alcançados, o homem se apropriava da arte na intenção de obter maior domínio sobre a natureza circundante. Com isso, enriquecia a sua própria existência no convívio da coletividade, através de uma ação efetiva: o trabalho. Nas palavras do autor,

O homem se apodera da natureza transformando-a. O trabalho é a transformação da natureza. O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos e dar-lhes nova forma por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação àquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio, um mágico (FISCHER, 1959, p. 21).

Na perspectiva dessa produção, analisaremos a música como uma das expressões da arte que se constitui como produção humana (FISCHER, 1959). Loureiro (2009, p. 79), apresenta de maneira sensata a razão da dificuldade inicial em relação a entender algo tão intrínseco. Com esse intento, o autor expõe que:

Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e expressa os sons, que se inserem num determinado tempo histórico e são influenciados diretamente pelo meio social de onde emergem. Talvez por esta razão ela esteja sempre fugindo a qualquer rótulo ou definição, pois ao se tentar defini-la, a música já se modificou, a própria expressão ou audição musical difere de um indivíduo para outro, depende necessariamente do estado emocional daquele que a expressa, bem como daquele ou daqueles que a ouvem.

Epistemologicamente, a palavra música é de origem grega (*Mousiké*) e significa “a arte das musas”. As Musas, nove belíssimas mulheres, filhas do

poderoso Zeus com Mnemasiue, representavam alegria e beleza, inspirando todas as formas de artes. Além de possuir a divinação, possuíam o dom de prever o futuro. Dessa forma, temos a música, nos seus primórdios, como manifestação humana que possuía uma estreita relação com o sagrado. Quanto à origem da música, de acordo com os historiadores musicais, é impossível determinar com precisão o momento em que os povos primitivos começaram a fazer arte com os sons.

Considerando as produções do conhecimento sobre a tarefa de definir a música, Cobussen (2017) destaca o papel da filosofia da música. É com esse olhar filosófico contido numa versão histórica que o autor re-elabora as concepções contemporâneas do século XX sobre os problemas das (im)possibilidades para definir a música:

O que é “música”? A amálgama complexa de melodia, harmonia, ritmo, timbre e o silêncio em uma particular (e intencional) estrutura? Um evento sonoro entre ruído e silêncio? [...] Algo em que a verdade se fixou para trabalhar? Música: em primeiro lugar uma palavra. Como uma palavra, ela tem significado. Como uma palavra, ela dá sentido. Tomemos os sons por exemplo, este som é música? O que realmente permite considerar este som como música? Música - como palavra - delimita, abre, encerra. Para alguns a música é um processo de tomada de decisão política. Como um conceito gramatical, “música” é útil. Usando este conceito, nós diferenciamos entre vários sons. Dividir, classificar, categorizar, nomear, delimitar, cada som é música. Embora, segundo Cage, nenhum som seja único, e por definição, banido do domínio musical. A “música” palavra traz estrutura (que é necessária) e dá ordem no mundo (com o som).

Contudo existe algo que é consenso entre os vários teóricos musicais quando buscam definir a música: é impossível ser indiferente aos seus efeitos. Muitas vezes servindo de plano de fundo para as atividades cotidianas, ainda assim é possível chamar a atenção do ouvinte. A música é algo fluido que traz técnica, é arte e também ciência, flerta com o sagrado e com o profano.

A música, como toda a arte, é uma construção humana (é cultura), e como tal está condicionada à expressão peculiar de um dado contexto histórico e social. Expõe Loureiro (2009, p. 81), que:

As práticas musicais não podem ser dissociadas do contexto cultural. Cada cultura possui seus tipos de música totalmente diferentes em seus estilos, abordagens e concepções do que é a música e do papel que ela deve exercer na sociedade. Entre as diferenças estão: a maior propensão ao humano ou ao sagrado; a música funcional em

oposição à música como arte; a concepção teatral, a música clássica contra a participação espontânea ou festiva da música folclórica e muitas outras coisas.

A música não é mais arte do que as demais, pois toda arte possui poder transformador. No caso da música, este poder também pode ser manipulado intencionalmente por parte daqueles que sabem como a música pode alterar os estados emocionais do ser humano e influenciar a subjetividade e a tomada de decisões. Portanto, é por este motivo que sua presença abrange vários contextos: militar, religioso, ou de entretenimento e, neste caso, gera uma próspera indústria cultural.

Como área do conhecimento humano, a música agrega várias disciplinas e atividades correlatas e seu caráter de transversalidade abrange um amplo contingente de profissões. Atualmente, o campo musical acompanha também as inovações tecnológicas.

Contudo, para concluir esta tarefa de atribuir sentido rigoroso a algo tão fluído e repleto de sutilezas como a música (e como toda arte), Cobussen et al (2016, s/p) fazem uma reflexão e apontam:

Mas, há também uma outra música, há uma “dimensão musical” que é muito mais difícil de capturar em palavras. Esta dimensão pode ser indicada como “a sensual”, algo que pode e deve (pelo menos de acordo com Soren Kierkegaard) ser expresso em sua imediação. Este imediato - talvez também se poderia falar do “físico”- é apagado no momento em que, através da reflexão, seria conceituada. O que é, por definição, indefinível e, portanto, inacessível por meio da linguagem. Existe, portanto, algo na música que só pode ser expresso através da própria música. No momento em que a linguagem tenta identificar esse algo, dissolve-se e perde-se.

1.2 Música e a surdez: um tema polêmico

Mas, afinal, há música para surdos? Surdos gostam de música? Os surdos podem aprender música? Essas são algumas das questões inquietantes colocadas com uma visível perplexidade ou incredulidade.

Finck (2007, p. 6) utiliza a expressão “paradoxo”, apontada no sentido de expressar a opinião contrária ao senso-comum. A autora, ao expor seus argumentos, afirma que, “[...] música e surdez não podem ser consideradas um

paradoxo. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem-dotados, mas possibilidade do homem ser”.

É compreensível que o tema música e surdez produza algum desconforto ou até mesmo possa dar origem a polêmicas e discussões acirradas. Esses impactos têm como plano de fundo os preconceitos que advêm da incompreensão generalizada de que há contrapontos nesta questão. A palavra “contraponto”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, tem suas especificidades no campo da composição musical, mas também pode ser utilizada no seu sentido figurado, expressando “aquilo que serve de contraste, geralmente harmonioso ou complementar a algo”.

Portanto, nesse sentido, Finck (idem) aposta na escola para a reversão destes preceitos enraizados do senso comum,

A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deveria, necessariamente, servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas, e sem preconceitos e/ou discriminação. Portanto, nada mais apropriado para a reversão da representação de que surdo não pode fazer e/ou participar de atividades musicais, do que oferecer estas atividades na escola.

No caso da surdez, existe toda uma tendência apontando demasiadamente para as impossibilidades de um surdo desenvolver as habilidades musicais; enquanto que, no reconhecimento sobre a importância da música na vida das pessoas, há negligência. Vivenciar a música não é um ato isolado, focado em si mesmo. São encontros que permeiam as relações sociais e dão sentido à própria existência, no convívio com os demais.

Molino (s/d, p. 112) expõe que a música é um fenômeno social e que, como tal, agrega elementos heterogêneos “à medida que nos afastamos no espaço e no tempo”. Também salienta que, na dimensão tempo e espaço, “não há música universal”, pois “diferentes realidades, remetem para domínios diferentes da experiência”, posto que “a música não é mais pura nas culturas de tradição oral do que na Grécia antiga”.

Para Rouget (1908, p. 1344), as “representações coletivas, de que a música é objeto nas sociedades sem escrita, estão, no entanto, longe de serem suficientemente conhecidas”. De acordo com o autor, falta-nos “pontos de vista

a partir do interior”. Sendo assim, reiteramos a complexa tarefa de definição das fronteiras de definição de música.

Turino (2008) faz uma reflexão sobre os seus cinquenta anos de vida, dos quais passou dezessete como responsável pela disciplina de pesquisa musical na Universidade de Illinois (EUA). Na observância do início da vida acadêmica de seus filhos, Turino construiu uma reflexão em torno das seguintes questões: “O que eu quero que eles pensem?” e “O que eu posso apresentar que possa ser significativo na formação deles ao longo do tempo de suas próprias vidas?” Com essas reflexões, iniciou-se uma nova abordagem de ensino. Ele vê as numerosas classes de pesquisa musical como uma de suas principais funções sociais. Com o intuito de que seus alunos explorassem novas ideias, apresentou seus estudos sobre a música no Peru e no Zimbábue.

Ao analisar a importância da música e da dança na vida social, Turino (2008) estimulou seus alunos à reflexão sobre a natureza da música nos grupos sociais, através de um viés metodológico coletivo que agrega a etnomusicologia, a antropologia e as teorias sociais. As perguntas são colocadas a respeito de temáticas como: a natureza do significado musical e os papéis sociais que a música desempenha na vida social, espiritual e política. Quais ferramentas são necessárias para que as pessoas reflitam sobre esses processos e sobre si mesmas?

Nas exposições relativas à música, Turino (2008) apresenta o conceito de Música Participativa, uma fundamentação indispensável para a presente pesquisa. Com ideias atuais de teóricos sociais e de filósofos, contemplando a etnomusicologia, as abordagens de Turino (2008) sobre a arte musical como cultura, expressam um caráter socialmente significativo. Reis e Nogueira (2017, p. 2) expõem o seguinte: que

[...] na performance participativa todos os papéis representados são considerados importantes. Cantar, tocar um instrumento, dançar ou bater palmas são atividades que se integram à performance, tornando-a participativa na medida em que eliminam a distância entre o artista e a plateia, (...) ou seja, a performance participativa compreende a totalidade dos atores envolvidos.

Ainda de acordo com Reis e Nogueira, existe outro tipo de performance, que se diferencia da participativa, a performance apresentacional:

[...] o papel do público se resume em assistir a performance, de preferência em silêncio e com atenção, e recompensar o artista com aplausos no final do espetáculo. Ao contrário do que ocorre na performance participativa, as habilidades (musicais, ou relacionadas a dança) dos participantes, são consideradas primordiais na performance apresentacional. A distinção existente entre o artista e a plateia traz implícita a responsabilidade dos artistas em oferecer uma boa performance para o público, o que os leva a procurarem os indivíduos mais habilidosos para comporem os seus grupos (REIS E NOGUEIRA, 2017, p. 2).

Como pudemos refletir, existe um campo muito amplo para as manifestações das atividades musicais. Apresentamos apenas algumas delas, que dialogam com os objetivos desta pesquisa e que serão discutidas posteriormente neste trabalho.

1.2 A Música e a Educação

O acesso ao conhecimento musical se dá através da educação, que encontra na arte (não apenas a música) uma importante aliada para alcançar melhor os seus objetivos em relação ao compromisso de disseminação e socialização do conhecimento. Assim, entendemos que “[...] tudo o que identifica qualquer traço de humanidade é fruto da produção histórica, não nasce com a individualidade, mas é por ela apropriada das gerações passadas” (PAES, 2007, p. 2). Portanto, é papel da educação o comprometimento com esse princípio.

Nas diretrizes da educação brasileira, o ensino da música como componente curricular atualmente está sendo amparado pela Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina que a música “deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”. O retorno da música nas escolas é um grande avanço. No entanto, vale frisar que essa disciplina tem sido alvo constante de descontinuidades nas políticas públicas educacionais. Além disso, ao dar espaço à música nas escolas, é dada a oportunidade de que todos vivenciem a própria musicalidade. John Blacking (1973) apud Reily, 2016, p. 6), expõe que:

[...] a espécie humana é dotada de “musicalidade” (musicality), isto é, de uma capacidade inata para perceber e produzir música, independentemente de como a sociedade vem a nomear as estruturas sonoras que produz. Por compreender a musicalidade

como propriedade humana, definiu a música como “sons humanamente organizados”, uma definição criada para ter validade transcultural.

Lukács (1968, p. 198-199), quando refuta a condição da *teoria da intuição* para fruição da arte, defende que a “subjetividade criadora acima do nível que ela ocupa na normalidade cotidiana” serve apenas às “concepções idealistas da personalidade humana”. Para o autor, nas “[...] teorias da intuição (...) oculta-se a essência social da arte, raramente reconhecida ou suposta, mesmo que de um modo limitado”.

Portanto, a menos que consideremos a música como “uma arte intimamente vinculada ao gênero humano”, como expõe Fischer (1959, p. 236), é inútil argumentar sobre as possibilidades da musicalidade para a pessoa surda, mesmo existindo todas as garantias para o ensino da música nas escolas regulares e o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência. Portanto, neste sentido, é necessário o rompimento com a concepção generalizada de que a inclinação para a música é uma predisposição biologicamente determinada, ou seja, de que as pessoas já nascem com a capacidade para se expressarem musicalmente.

Tal concepção tem raízes profundas diretamente relacionadas à vida e obra de Charles Darwin. Derry (2009, p. 35), ao escrever a biografia de Darwin, aponta que este atribuía a Emma, sua esposa e proficiente pianista, o precoce talento musical dos dois filhos do casal. Lógico que a ciência ainda não estava tão desenvolvida para validar diante dos Darwin, que mãe e seu bebê já se conectam musicalmente a partir do quinto mês de vida intra-uterina (BEE; BOYD, 2011, p. 146-165).

Essa concepção de Darwin com bases inatistas também foi refutada mais tarde, por Vigotski (1930-1994), cujas descobertas apontam a relação entre natureza biológica e natureza cultural (PINO, 2005, p. 35). No entanto, percebemos que, atualmente, mesmo com todo o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, as concepções em torno do “dote natural” persistem. As ideias do senso-comum servem apenas para afastar as pessoas da música e são mais prejudiciais ainda para as pessoas surdas.

A educação é uma grande área de conhecimento, que possui suas especializações, chamadas de “modalidades educacionais”, dentre as quais

está a Educação Especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394, de 1996, mantém a garantia de matrícula dos deficientes, antes restrita às instituições filantrópicas, na educação pública. É através dessas novas exigências, advindas de novas demandas, que o surdo, designado também, na legislação, como Deficiente Auditivo (DA), insere-se na sociedade.

Daremos início às considerações quanto à distinção entre surdez e deficiência auditiva. De acordo com o Decreto 5.296/2004, no seu parágrafo único, estabelece-se que:

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

O audiograma é o resultado de uma audiometria, exame representado por um gráfico que determina o nível de sensibilidade do ouvido aos diversos sons que são familiares, em dois parâmetros: a frequência do som (Hertz/Hz) e a intensidade do som (decibel/dB). Vale salientar que o limiar auditivo é uma indicação de quão suave um som pode ficar antes de se tornar inaudível, o que não significa necessariamente que a pessoa não possa ouvir nenhum som.

Observemos que, mediante a legislação em vigor, está especificado que o audiograma é necessário para mensurar o grau da perda auditiva e, conseqüentemente, validar ou não a condição de “deficiente auditivo”.

Na legislação brasileira, o critério para considerar a pessoa com deficiência auditiva ficou inalterado até 2004. No Artigo 2 do Decreto 5626/05, inicia-se uma nova forma de caracterização para as pessoas com perda auditiva, a saber:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

No capítulo IV da Lei 5626/2005, encontramos o seguinte título “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”; nos capítulos VI e VII (“Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”) todo o texto apresenta a alternância: surdo *ou* deficiente auditivo.

Embora o foco desta pesquisa não seja adentrar as questões legais e institucionais que definem uma ou outra terminologia, parece-nos apropriado, no entanto, esclarecer que, no Relato de Pesquisa, escrito por Resende e Lacerda, apresentado em 2013, cujo *lócus* era uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, a falta de sincronia quanto à definição trazida pelo Decreto 5.626/2005 ainda era uma realidade:

Informações diversificadas apresentadas em fontes que deveriam indicar o mesmo dado nos tencionam a ver as informações de forma duvidosa. Induzidos a repensar a orientação que é dada aos profissionais que preenchem os formulários no registro dos dados apresentados [...] discutimos se estes profissionais realmente são orientados a discriminar entre todos os alunos inseridos nas escolas, quais são os alunos surdos e quais são os alunos que possuem deficiência auditiva e quais são os critérios que os norteiam para tal registro. Os conceitos de surdez e DA diferem e devem ser dominados e diferenciados no preenchimento destes formulários, categorizando a população adequadamente (RESENDE; LACERDA, 2013, p. 420).

Para efeito de esclarecimento relativo à identidade dos sujeitos desta pesquisa, Surdo é o usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de comunicação, enquanto que deficiente auditivo não é usuário da Libras. Neste caso, o modo de comunicação não é exclusivamente o sinalizante. Assim fica explicitado que é quanto ao uso da Libras que o termo surdo é corretamente utilizado, pois é fruto de toda uma contingência de ações de natureza militante.

Contudo, apesar das considerações aqui elencadas, optamos unicamente pelo uso de termo *surdo*, por compreendermos que, necessariamente, os deficientes auditivos estejam representados nessa terminologia.

Com efeito, no contexto educacional, como ensinar o conteúdo musical para alunos surdos? Como surdos apreciam a música? Existe produção científica sobre essa temática? O que essas produções nos apontam? Como romper com o senso-comum de que pessoas surdas não gostam de música? Saber a Libras é importante para a aprendizagem musical dos surdos? Quais práticas pedagógicas seriam ideais para os surdos? Esses são alguns dos questionamentos que necessitam de respostas.

1.4 A música e o silêncio

A música entendida como “a arte dos sons”, lamentavelmente, inclina-se a ser considerada como impossibilidade para os surdos. Haguiera-Cervellini (2003, p. 73), expõe que: “o som é onda, movimento, resultado de um corpo que vibra (...) é presença e ausência. Ele é permeado de silêncios. Mas mesmo no silêncio podemos perceber os sons do nosso corpo, como o da pulsação sanguínea e o da respiração”.

O compositor John Cage (1961, p. 9) relata uma experiência pessoal inédita ao buscar por respostas para a compreensão sobre o silêncio:

Para certos fins de engenharia, é desejável ter uma situação tão silenciosa quanto possível. Tal recinto é chamado câmara anecóica, suas paredes são feitas de um material especial, um quarto sem ecos. Entrei em um deles na Universidade de Harvard há vários anos atrás e ouvi dois sons, um alto e outro baixo. Quando os descrevi para o engenheiro encarregado, ele me informou que o alto era o meu sistema nervoso em operação, o baixo, o meu sangue circulando. Até que eu morra haverá sons.

Brito (2003, p. 17) vai mais além quando interpõe o seguinte:

Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque é muito rápido. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos! Com relação a este aspecto, é importante lembrar que também a nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons do nosso entorno, sejam eles musicais ou não.

Outro aspecto que costuma ser desconsiderado quando se trata de música e da surdez refere-se ao fato de que o corpo, através da pele, reage às vibrações da onda sonora. Esteves et al (1966, p. 75) informam que a pele “ocupa situação única no conjunto corporal em posição de fronteira entre o meio externo e interno.”

Observadas essas ponderações iniciais aqui elencadas, não faz sentido defender a ideia de que a condição auditiva seja o principal impedimento para as pessoas surdas apreciarem a música. Como vimos, há de se considerar

outras formas de experiências musicais, não tão da oralidade. As vivências musicais são campo de atuação muito fértil. Além disso, o ato intencional de escuta e o ouvir não são tão simples e os seus contornos, na verdade, são repletos de significados, principalmente se tomarmos algumas das reflexões filosóficas sobre a (in)existência do silêncio absoluto.

Segundo Graham (2013), em pesquisas realizadas pelo médico neurologista Dean Shibata, da Sociedade Americana de Radiologia (RSNA), ficou comprovado que as sensações que o surdo tem ao sentir vibrações são registradas no córtex cerebral auditivo, da mesma forma que ocorre com as pessoas ouvintes. A pesquisa comprova o alto grau de sensibilidade tátil desenvolvido por pessoas com a capacidade auditiva reduzida ou inexistente. A explicação, segundo a mesma pesquisa, estaria na capacidade de plasticidade cerebral do ser humano, que providencia uma espécie de compensação entre os sentidos.

Porém, muito antes dos avanços científicos e tecnológicos da contemporaneidade, em 1924, Vygotsky pronunciava acerca das possibilidades de educação para as pessoas com surdez. Segundo ele (1997, p. 46), “[...] perspectivas estão abertas a um pedagogo quando ele sabe que a deficiência não é apenas uma falta, uma debilidade, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e aptidões, que existe em certo sentido positivo!” Para corroborar o exposto por Vygotsky (1997), podemos citar o caso do músico alemão Ludwig van Beethoven. Segundo Bento (2009, p. 321), a “[...] perda auditiva fez com que ele abandonasse sua carreira de concertista e diretor musical, mas não influiu em sua obra, sendo inclusive sua maior criação a nona sinfonia, criada entre 1822 e 24, já na sua fase completamente surda.”

Como podemos perceber, a complexidade dessa temática requer uma reflexão mais acurada sobre conceitos defendidos, por muitos, como irrefutáveis; devemos, portanto, analisar as relações em suas dinâmicas além das possibilidades evidentes. Será que não existem outros canais (luz, dança, vibrações) para que se possa fazer emergir a musicalidade das pessoas surdas? Devemos, então, pensar no desafio de responder sobre o que é a música no seu sentido mais amplo. E, caso essas proposições sejam

insuficientes, como argumentar diante de todo o conhecimento produzido sobre este assunto?

Se o silêncio absoluto não existe, como já foi comprovado (CAGE, 1961), é porque o ser humano, enquanto vive, dispõe de um corpo real e concreto imerso na imaterialidade na forma de energia acústica, expressa através das ondas sonoras. Tame (1984, p. 26) assim descreve esse incorpóreo elemento da música:

A música, por certo, é muito física, e nada tem de abstrata nem de insubstancial. As vibrações aéreas do seu som não são apenas reais e mensuráveis, mas também capazes de despedaçar um vidro. A música e outras formas de som provocam todos os tipos de ressonâncias vibratórias em objetos a distância.

Ademais, o uso da palavra silêncio, nesta conjuntura, deverá ser expandido no sentido plural. Isso advém da percepção de que haja vários tipos de silêncios. De acordo com a concepção poética do silêncio, na obra de Cage, Pereira (2014) estabelece os seguintes tipos de silêncio: 1) o silêncio pelas suas qualidades estéticas; 2) o silêncio como oposto ao som; 3) o silêncio como “música”, como sons não intencionais do ambiente; 4) o silêncio como sons “incidentais” de ações cotidianas flutuantes no tempo; 5) o silêncio como ampliação da escuta do espaço. Segundo Molino (s/d, p. 114) se existem vários tipos de silêncios, “[...] não há, pois, uma música, mas músicas. Não há a música, mas um fato musical.” E, completaríamos, uma apropriação cultural.

Na presente pesquisa, temos como propósito alcançar dois objetivos: 1. analisar a produção do conhecimento sobre música para as pessoas surdas; 2. compreender os contextos das experiências que levaram a pessoa surda a apreciar a música.

Este trabalho está estruturado em duas partes. Primeiro, apresentamos a revisão de literatura sobre música e surdez, trazendo desdobramentos da análise dessas produções acadêmicas em relação aos conteúdos mais relevantes para esta pesquisa. Depois, apresentamos as entrevistas de nove surdos adultos que apreciam a música. As entrevistas foram conduzidas baseadas nos procedimentos de Caiado (2014, 2013, 2006). Assim como na revisão de literatura, as narrativas trazem desdobramentos que foram

levantados em eixos temáticos, formulados a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

A história de vida utilizada enquanto procedimento metodológico na pesquisa em educação especial segue a diretriz de Caiado et al (2012, p. 389) e contou com a apresentação do “perfil do entrevistado”:

Aqui, se compreende a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas.

O percurso teórico metodológico não está em capítulo à parte, porém todas as etapas desta produção estão mediadas e apoiadas no paradigma epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa escolha converge tanto para o estudo sobre a produção do conhecimento, quanto para a compreensão do contexto da história de vida de pessoas surdas, no sentido de apreender a realidade do processo que levou à ruptura das barreiras do senso-comum sobre a música como possibilidade exclusiva para as pessoas ouvintes. Devido às circunstâncias específicas da pesquisa, foi necessário pensar em concepções metodológicas que dialogassem com o paradigma epistemológico do MHD e, com isso, avançar no objetivo maior da pesquisa: obter respostas a partir dos fenômenos observados. Através dessa reflexão, surgiu a oportunidade de trabalhar com uma metodologia integrativa, objetivando dar aos dados não a forma meramente instrumental, mas a forma de uma análise crítica.

Para a análise das produções do conhecimento encontradas, procedemos com a Revisão Sistemática de Literatura. Conforme afirmam Costa e Couto (2014, p. 56) “[...] a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada [...]”. Em decorrência das leituras dos textos, foi necessário utilizarmos a metodologia de Análise de Conteúdo para um efetivo “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 200).

Note-se que, ao longo dos anos, fui colecionando todas essas categorias de produções acadêmicas e também não acadêmicas – por exemplo, reportagens em jornais, revistas e entrevistas nos meios midiáticos – sobre esse assunto. Cheguei ao ponto em que necessitava administrar a organização desse material antes de iniciar a pesquisa em nível acadêmico. Portanto, ao ingressar no mestrado, foi necessário utilizarmos a metodologia da Revisão Integrativa, que, apesar de ser comumente empregada na área da saúde enfermagem, principalmente, foi bastante útil quando precisamos adotar as seguintes etapas: do “[...] reconhecimento dos profissionais que mais investigam determinado assunto; separação entre as descobertas científicas e as opiniões e ideias; descrição do conhecimento no seu estado atual” (MENDES, 2008, p. 763). A partir do levantamento das instituições que apresentavam projetos de ensino de música para pessoas surdas, passei a dedicar-me exclusivamente a colecionar apenas as produções acadêmicas. Evidentemente, essas produções do conhecimento necessitavam de “[...] um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado”, conforme expõem Costa e Zoltowski (2014, p. 56).

Para a análise das entrevistas, foi indispensável conhecer a história oral como procedimento metodológico de pesquisa a fim de estabelecer a devida compreensão do contexto da história de vida de pessoas surdas, no sentido de descrever o processo que levou à ruptura das barreiras do senso-comum sobre a música como possibilidade exclusiva para as pessoas ouvintes. Por conseguinte, foi necessária uma abordagem que fizesse sentido para a análise das narrativas dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Através das entrevistas gravadas em vídeo-áudio e áudio (formato mvr e mp4, respectivamente), foram coletados os dados da pesquisa. O encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, em contextos históricos, sociais, políticos e econômicos tão distintos, impossibilita prever qual será o resultado dessa relação, uma vez que, quando o humano busca capturar a realidade, o fazer criativo emerge numa dialética, de modo que a própria realidade é reelaborada e superada. O procedimento metodológico baseado na história oral (LOWENTAL, 1981; MEIHY e HOLANDA, 2015; FREITAS, 2006; ALBERTI, 2012) trouxe significativa contribuição, uma vez que as leituras de textos acadêmicos, segundo nos aponta Caiado (2014, p. 45), não traduzem “os

significados complexos e múltiplos que a vida traz [...]” e que “[...] neste procedimento de ouvir o drama/ trama da vida ficava claro o quanto o texto acadêmico reduzia a vida em alguns tópicos de análise”.

Além disso, foram observadas as recomendações de Meihy e Holanda (2015, p. 74) sobre “o risco sempre presente de supor a nostalgia como prática louvável”, porquanto todos gostam de contar histórias, que se tornam ainda mais apaixonantes quando deixam transparecer as evidências da vida.

Apresentamos, paulatinamente, de acordo com as exposições, as respectivas técnicas de coleta e posterior análise dos dados, que constituem instrumentos importantes na trajetória desta pesquisa.

Nas considerações parciais, expomos o que vemos na totalidade, depois de analisarmos minuciosamente suas partes; o que vemos inicialmente são as entranhas de um longo processo, que está longe de ter seus termos esgotados. Contudo, aqui se retêm as palavras dos próprios surdos que apreciam a música. Finalizamos com uma reflexão sobre o papel da pesquisa e sobre quais são as possibilidades para se resguardar e avançar o direito de o surdo vivenciar plenamente a própria musicalidade via educação, seja em escola, conservatório ou outras instituições. Para tanto, tomamos como base a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instrumento legal que protege o direito de produzir e apreciar cultura. Enfim, passando longe da intenção de ser algo impositivo, compreendemos como direito a apropriação de bens culturais, constituídos historicamente pela humanidade em suas relações sociais. E, neste movimento permanente de transformação, entendemos que cabe às pessoas surdas os mesmos direitos.

CAPÍTULO 2

2.1 Produções acadêmicas sobre música e surdez

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar a produção do conhecimento sobre música para as pessoas surdas. Para alcançarmos tal objetivo, foi necessário utilizar uma metodologia específica. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, conforme orientam Fernández-Ríos e Buela-Casal (2009, apud COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56):

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado.

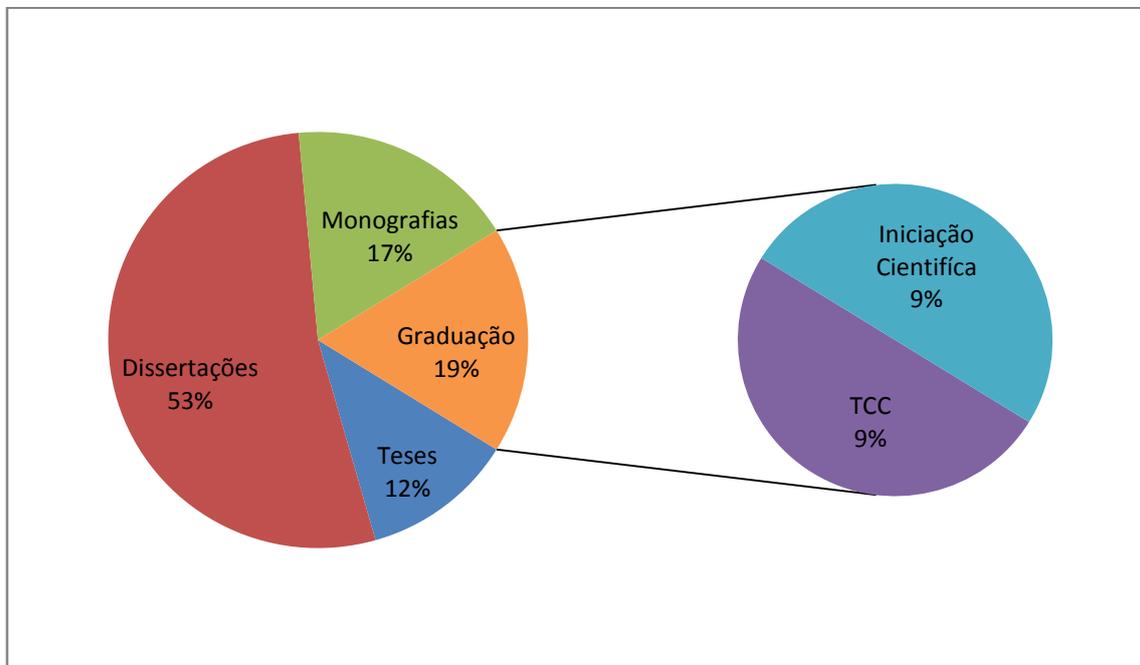
As fontes foram publicações em língua portuguesa, sendo apenas uma produção em língua inglesa, porém de pesquisadoras brasileiras. Essas produções estavam disponíveis *on-line* nos bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica *On-line*); Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Microsoft Academic Search; Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Também foram feitas buscas sistemáticas no mercado editorial brasileiro. Os descritores utilizados foram: música e surdez. Essa atividade foi realizada no período de 2014 a 2018.

Quantitativamente foram encontradas noventa e cinco produções do conhecimento sobre música e surdez. Fez-se necessário o exame de todas as noventa e cinco produções do conhecimento encontradas; nisso verificou-se que duas produções se encontram repetidas em formato de livros impressos. Inicialmente, foram lidos apenas os resumos de todos os textos selecionados, que, e em seguida, foram estudados integralmente e fichados.

O critério para o agrupamento das produções foi o grau de complexidade delas, determinado pelo nível de formação em que foram exigidas. No Gráfico 1, constam as produções acadêmicas, divididas em teses, dissertações,

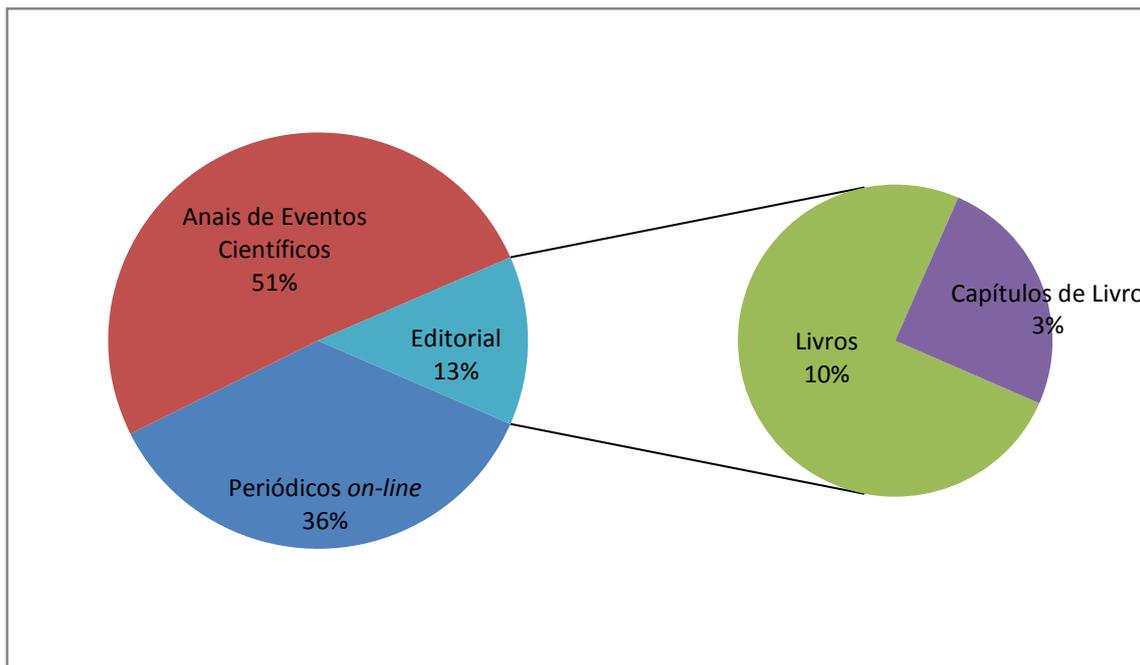
monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e pesquisas de iniciação científica (IC).

Gráfico 1 - Produções Acadêmicas



Fonte: elaborado pela própria autora

Muito embora as produções acadêmicas supracitadas sejam publicáveis e estejam disponibilizadas *on-line*, a estrutura de cada categoria possui uma lógica própria de construção e socialização do conhecimento. Isso, portanto, justifica a necessidade da construção do próximo gráfico. O gráfico seguinte foi elaborado utilizando como critério a natureza da publicação em dois sentidos: as que estão disponíveis *on-line* e as que são encontradas exclusivamente no mercado editorial brasileiro. Portanto, no primeiro grupo, encontram-se os periódicos (artigos, resumos e relatos) e os anais de eventos científicos. O segundo grupo apresenta as publicações encontradas no mercado editorial brasileiro (livros e capítulos de livros), conforme mostra o gráfico:

Gráfico 2 - Publicações Acadêmicas

Fonte: elaborado pela própria autora

A construção do conhecimento possui várias etapas. Mas o que é conhecimento? Trzesniak (2014, p. 24) expõe que conhecimento é “o poder de fazer o Universo evoluir no sentido que se deseja ou necessita, e isto se atinge por meio da pesquisa científica e tecnológica”. Para tanto, é necessário integralizar vários “passos” para a construção do conhecimento, e, ao final, “chega a hora que o conhecimento adquirido e/ou construído no desenvolvimento da pesquisa clama por ser compartilhado”. Neste sentido, em relação à socialização do conhecimento, observamos que **82%** das produções correspondem às atividades científicas na Pós-Graduação como: teses, dissertações e monografias. Com **19%** estão as atividades na Graduação como IC e TCC. Tais publicações, nesses casos, possuem diretrizes específicas e estão diretamente vinculadas a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública ou privada.

No gráfico 2, encontra-se um perfil diferenciado das produções do conhecimento: os pesquisadores não se encontram necessariamente vinculados a alguma IES, o que explicaria o motivo pelo qual a temática se propaga por várias áreas do conhecimento, dificultando a sua identificação.

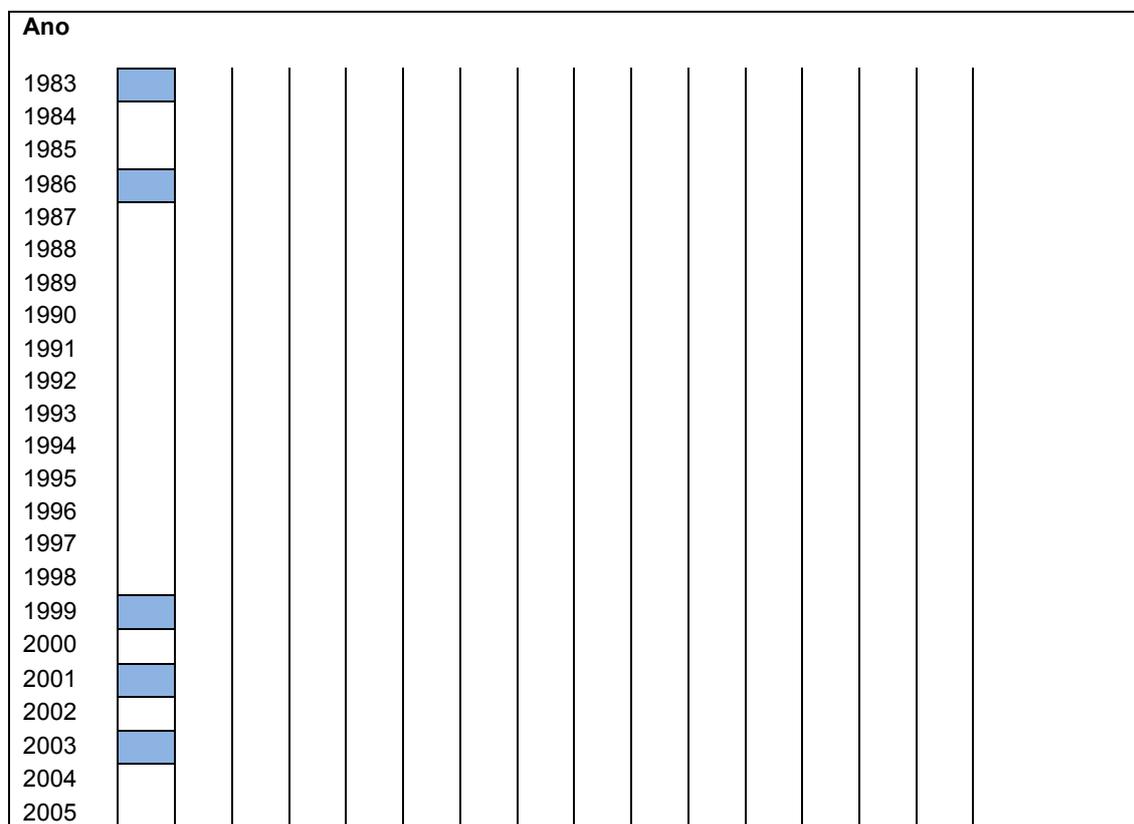
Encontra-se um número bastante significativo de produções do conhecimento referentes a publicações em anais de eventos científicos, que

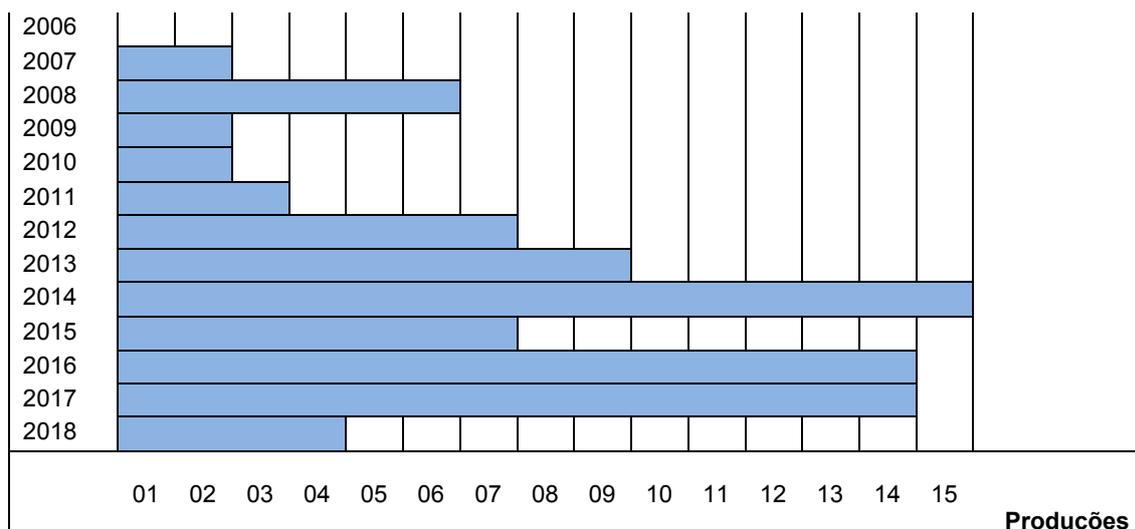
corresponde a 51% do total. Com isso, foi possível localizar e mapear os espaços físicos onde eventos científicos com o tema música e surdez têm sido apresentados, tanto no Brasil, como no exterior, mediante a participação de pesquisadoras brasileiras. A produção de livros e capítulos de livros representa **13%** de todo o levantamento das produções encontradas, o que é bastante significativo.

2.2 Perfil das Produções

Após o levantamento das produções, uma das principais preocupações nesta pesquisa estava relacionada à “extração dos dados”, como uma das etapas apresentadas no guia de construção da revisão sistemática de literatura, apresentado por Costa e Zoltowski (2014, p. 56). Portanto, nesse sentido, detivemo-nos na identificação cronológica de circulação do conhecimento produzido, a partir do momento em que se encontram disponíveis para o acesso público irrestrito. Na **Tabela 1** apresentamos, em ordem cronológica crescente, as produções do conhecimento encontradas.

Tabela 1 - Análise cronológica das produções encontradas





Fonte: elaborado pela própria autora

Como pode ser observado na Tabela 1, em 2014, concentrou-se uma quantidade maior de produções acadêmicas com a temática música e surdez, com total de doze produções. Outra observação necessária é a ausência prolongada de produções acadêmicas sobre a temática durante os anos de 1987 até 1998: onze anos sem encontrar nenhum registro de atividade acadêmica sobre a temática música e surdez. Encontrou-se nos anos 1983, 1986, 1999 e de 2001 até 2003, apenas uma produção acadêmica para cada ano. Depois, constam três anos consecutivos sem nenhuma produção sobre a temática (2004, 2005 e 2006). A partir de 2007, vislumbra-se que, a cada ano, é possível contar, no mínimo, três produções acadêmicas sobre a referida temática.

A seguir, o levantamento com a descrição das noventa e cinco produções do conhecimento encontradas, organizadas em ordem cronológica crescente, tendo como base a data de publicação.

Quadro 1 - Teses

| Autor | Título | Instituição | Ano |
|---------------------------------------|--|-----------------------------------|------------|
| HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir da Glória. | Representação do surdo enquanto ser musical | PUC-SP Psicologia Clínica. | 1999 |
| LUIZ, Teumaris Regina Buono. | O uso de software para estimulação da percepção do | Universidade Estadual de Campinas | 2008 |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|------|
| | surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do <i>bpm</i> e do <i>vpmcounter</i> no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas | | |
| FINCK, Regina. | Ensinando música ao aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2009 |
| BELAUNDE, Caroline Zimmermann. | Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da Arte | Universidade de São Paulo | 2017 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 2 - Dissertações

| Autor | Título | Instituição | Ano |
|---------------------------------------|---|---|------------|
| HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir da Glória. | A criança deficiente auditiva e suas reações à música | PUC-SP Fonoaudiologia | 1983 |
| LIMA, Sheila Farias de Paiva. | Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear | Universidade Federal de Minas Gerais | 2009 |
| DROGOMIRECKI, Viviane Cristina. | Educação musical inclusiva: um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão, do Centro | Universidade Federal de Goiás Goiânia – Go | 2010 |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|------|
| | Profissional em Artes Basileu França (CEPABF) | | |
| BOGAERTS, Jeanine. | Educação musical na diversidade: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino | Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro de Letras e Artes. | 2013 |
| MONTEIRO, Cátia Sofia Caixeiro. | Contributo da Expressão Musical para o desenvolvimento pessoal e social da criança surda | Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico Coimbra Portugal | 2013 |
| RIBEIRO, Daniela Prometi. | Glossário Bilíngue da Língua Brasileira de Sinais: criação de sinais dos termos musicais | Universidade de Brasília - UnB | 2013 |
| KUNTZE, Vivian Leichsenring. | A relação do surdo com a música: representações sociais | Universidade do Estado de Santa Catarina | 2014 |
| MONTEIRO, Joana de Paula. | A Música e a Inclusão | Instituto Politécnico de Setúbal – <i>Campus</i> Estefanilha Portugal | 2014 |
| LIMA, Gueidson Pessoa de. | Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva Bilingue na escola regular | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2015 |
| RODRIGUES, Igor. | Os efeitos da musicoterapia através do | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – | 2015 |

| | | | |
|------------------------------|--|---|------|
| | software cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado | Faculdade de Medicina | |
| SILVA, Gislaine Sousa. | A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete | Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Artes | 2015 |
| PEREIRA, Sarita Araújo. | A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos | Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Artes | 2016 |
| SOBREIRO, Andréa Peliccioni. | Compreensão musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório | Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte | 2016 |
| CIL, Luciano Ribeiro. | Interface educação musical e educação especial: estudo bibliométrico na produção científica de dissertações e | UNOPAR Londrina - Paraná Metodologias para o ensino de Linguagens e Tecnologias | 2017 |

| | teses | | |
|-----------------------------------|---|--|------|
| DUARTE, Erivan Gonçalves. | Uma ferramenta para a educação musical de surdos | Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação | 2017 |
| OLIVEIRA, Verônica Rosemary de. | O ensino do som como conteúdo de física para alunos surdos: um desafio a ser enfrentado | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | 2017 |
| SILVA, Amauri Moret. | Tradução de Música & Educação de Surdos | Fundação Universidade Federal de Rondônia | 2017 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. | Modos de vivência na musicalidade da pessoa surda | Universidade de Brasília | 2018 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 3 - Monografias

| Autor | Título | Instituição | Ano |
|----------------------------------|---|--|------------|
| SILVA, Cristina Soares. | Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na escola Municipal Rosa do Povo | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2007 |
| FERREIRA, Paulo Roberto Pereira. | A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva | UnB | 2011 |
| FREITAG, Ester MeisterKo. | Educação Inclusiva e aluno com surdez: um | UDESC | 2011 |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|------|
| | estudo das perspectivas educacionais inclusivas presentes na proposta curricular da rede municipal de Florianópolis | | |
| PAIVA, Brígida Bessa. | A musicalização dos surdos: um relato da experiência de musicalização de alunos do Centro de Atendimento aos Surdos | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2012 |
| SOUZA e SILVA, Paulo Roberto. | Ensinando e aprendendo música com alunos surdos: um estudo da experiência de docência em uma escola regular de Governador Valadares/MG | Universidade de Brasília – UnB Instituto de Artes Licenciatura em Música | 2014 |
| SANTOS, Elionai da Silva Neto. | O ensino de música para surdos: um relato de experiência na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Parnamirim - RN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Escola de Música | 2017 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 4 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

| Autor | Título | Instituição | Ano |
|------------------------|--|--|------------|
| NATAL, Thaís da Silva. | Jovens surdos e educação musical inclusiva | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Arte | 2014 |

| | | | |
|---------------------------|--|--|------|
| | | – <i>Campus</i> de São Paulo – SP | |
| OLIVEIRA, Márcia R. N. S. | Educação musical na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa da relação musical de crianças surdas dentro e fora dos espaços escolares | Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação | 2016 |
| SUITI, Scarlet. | “Escutar música por dentro”: sentidos da música e as aulas de técnica vocal e violão para surdo profundo | Universidade Estadual de Maringá/PR | 2018 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 5 - Projetos de Iniciação Científica

| Autor | Título | Instituição | Ano |
|--------------------------------|--|------------------------------------|------------|
| BELAUNDE, Caroline Zimmermann. | A música na adolescência do jovem surdo: questões polêmicas | Universidade de Campinas – UNICAMP | 2010 |
| BARREM, Maria José de Souza. | O ensino de música na escola inclusiva na visão de educadores e de alunos surdos | Universidade de Campinas – UNICAMP | 2012 |
| MATHIAS, Mercia Santana. | 1986-2016: 30 anos de publicações sobre música e surdez | Universidade Federal de São Carlos | 2016 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 6 - Periódicos (artigos, resumos e relatos)

| Autor | Título | Editora | Ano |
|---|--|--|------------|
| DIAS, Tárzia Regina da Silveira (<i>et al</i>). | Musicoterapia e surdez: A reação de surdos aos instrumentos musicais | Revista Temas sobre Desenvolvimento. Vol. 9, nº 54, jan./fev., p. 28-34. | 2001 |
| MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Lázara Cristina da. | No silêncio dos sons: música e surdez - construindo caminhos | Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 16, nº 27, p. 169-182, jan./jun. | 2007 |
| KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. | Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino | Revista Textos e Debates, n. 15, p. 98-111. | 2008 |
| SÁ, Nídia Limeira de. | Os surdos, a música e a educação | Revista Dialógica, v. 02, p. 01-11 | 2008 |
| BENTO, Ricardo Ferreira. | A surdez de Beethoven: o desafio de um gênio | International Archives of Otorinolaryngology. Vol. 13, N. 3 – jul./set. | 2009 |
| LE MOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. | A música como prática inclusiva na educação | In Canare (Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia) Curitiba v.2, p. 32-46. | 2011 |
| KUNTZE, Vívian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. | Ensino de música: perspectivas de uma professora surda | Revista Educação, Artes e Inclusão. V. 9, N. 1 | 2013 |
| MAGNANI, José Guilherme Cantor | “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade | Ponto Urbe [Online], 11 2007. Revista do núcleo de antropologia urbana | 2014 |

| | de São Paulo | da USP. | |
|---|--|--|------|
| OLIVEIRA, Hilkia Cibelle da Cruz. | O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música | Revista Virtual de Cultura Surda. Ed. 14, setembro. | 2014 |
| KUNTZE, Vívian Leichsenring; SCHAMBECK, REGINA Finck. | Ensino de música: perspectiva de uma professora surda | Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol. 9, n. 1 | 2014 |
| GOMES, Ivo Vieira; AKEHO, Laysa Maria. | Musicalização para Surdos: contextualização e possibilidades de abordagem | Revista Formação@Docente. Belo Horizonte – vol. 6, n. 2, jul./dez. 2014. | 2014 |
| LOURO, Viviane dos Santos; MORAES, Gisele Masotti; FREITAS, Renan Sergio. | Aprendizagem musical e distúrbio do processamento auditivo: relato de um caso | Revista Educação, Arte e Inclusão. Vol. 10, n. 2 | 2014 |
| REILY, L.; OLIVEIRA, M. R. N. dos S. | Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação | Crítica Educativa, vol. 1, p. 127-141, jul./dez. | 2015 |
| RODRIGUES, Igor Ortega. | Musicoterapia e surdez - Nova Tecnologia | JOMESP (Jornal da musicoterapia do Estado de São Paulo) 3ª Ed. p. 4 - 11 | 2015 |
| RODRIGUES, Igor Ortega; GATTINO, Gustavo Schulz. | Música, musicoterapia e surdez: uma revisão literária | Revista Nupeart (UDESC) vol. 14, p. 57-73 | 2015 |
| BENASSI, C. A.; DUARTE; A. S. | Além dos sentidos: glossário de termos e conceitos da área musical em Libras | Revista Diálogos. V. 4, N. 1 | 2016 |
| BENASSE, C. A. | Tinha uma Disciplina de Libras | Revista Falange Miúda. | 2016 |

| | | | |
|--|---|---|------|
| | na música. Na música, tinha uma disciplina de Libras: e agora Cao Benassi? | V. 1, N. 1 | |
| SCHAMBECK, REGINA FINCK | Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música | Revista da ABEM, vol. 24, n. 36, p. 23-35. | 2016 |
| VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUSA, Alexandre Melo; COSTA, Lucas Vargas Machado da. | Música para os sujeitos surdos: expressividade e paralinguagem | Revista Tropos. V. 6, n. 1, (ed. Jul.) | 2017 |
| SCHAMBECK; Regina Finck. | Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas | Revista Orfeu, v. 9, n. 2, (dez.) p. 114 -132 | 2017 |
| DUARTE, Elioenai de Jesús Santos; SILVA Júnior, Hélio da. | Surdos na sala de aula: um relato de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense <i>Campus Macaé</i> | Revista África e Africanidades. Ano X, n. 25, (out./dez.). | 2017 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. | Musical Experience in Deaf Culture | IJTIE -(International Journal of Technology and Inclusive Education), vol. 6, Issue 2, December | 2017 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 7 - Anais de eventos científicos

| Autor | Título | Evento | Local | Ano |
|---------------|---|-------------------------------|--------------------|------------|
| FINCK, Regina | Surdez e música: será este um paradoxo? | XVI do Encontro Anual da ABEM | Mato Grosso do Sul | 2008 |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------|------|
| FINCK, Regina. | Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos | XVII Encontro Anual da ABEM | São Paulo | 2008 |
| SILVA, Cristina Soares da. | Atividades musicais para surdos: como isso é possível? | XVII Encontro Anual da ABEM | São Paulo-SP | 2008 |
| LIMA, Sheila Farias de Paiva; FRANÇA, Cecília Cavalieri | Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear | VI SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais | Rio de Janeiro-RJ | 2010 |
| BOGAERTS, Jeanine; MAGALHAES, Liana. | Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. | XX Encontro Anual da ABEM | Vitória-ES | 2011 |
| BOGAERTS, Jeanine; MAGALHÃES, Liana. | Aulas de música para crianças surdas em uma escola regular de ensino | 8º Simpósio de Comunicação e Artes Musicais, p. 533-539. | Florianópolis-SC | 2012 |
| HATHENHER, Mariana de Lima Alves; GONÇALVES, Dorcelita Barbosa; SILVA, Gislaine Sousa; ARAÚJO, Sarita. | A música como meio e processo de aprendizagem na construção do conhecimento do aluno surdo | V Seminário Nacional de Educação Especial IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar | Uberlândia – MG | 2012 |
| PEREIRA, Jane Paulino. | Atividade musical com surdos: percussão | VIICONNEPI Congresso Norte | Rio Grande do Norte | 2012 |

| | | | | |
|--|--|--|------------------------|------|
| | corporal | Nordeste de Pesquisa e Inclusão. | | |
| GRIEBELER, Wilson Robson; SCHAMBECK, Regina Finck | Práticas musicais na perspectiva de três grupos com músicos surdos: um levantamento a partir da internet | XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Ciência, Tecnologia e Inovação. | Pirenópolis-GO | 2013 |
| KUNTZE, Vivian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. | Música e surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil | XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. | Natal-RN | 2013 |
| KUNTZE, Vivian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. | Vivências musicais: o olhar do surdo sobre a música | IX Encontro do Grupo de Pesquisa "Educação, Arte e Inclusão". | Florianópolis-SC | 2013 |
| LIMA, Gueidson Pessoa de; ALVES, Jeferson Fernandes. | Ensino de música e surdez: um diálogo emergente na escola de ensino fundamental na cidade de Natal/RN | VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial | Londrina-PR | 2013 |
| MATTOS, Márcio (et al). | O som do silêncio: uma experiência musical com alunos surdos do CEJA- Crato | I Encontro Universitário da Universidade Federal do Cariri | Juazeiro do Norte - CE | 2013 |
| BARROS, Ana Déborah Pereira de. | O ensino da música para pessoas com | XII Encontro Regional Nordeste da | São Luis-Ma | 2014 |

| | | | | | |
|---|----|---|--|-------------------|------|
| | | deficiência: o surdo no contexto não-formal | ABEM | | |
| BOGAERTS, Jeanine. | | Educação musical na diversidade: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino | IX Encontro Regional Sudeste da ABEM | Vitória-ES | 2014 |
| GRIEBELER, Wilson Robson; SCHAMBECK, Regina Finck. | | Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa | XVI Encontro Regional Sul da ABEM | Blumenau-SC | 2014 |
| GRIEBELER, Wilson Robson; SCHAMBECK, Regina Finck. | | Música para surdo: um estudo de caso da MATD no Reino Unido | IV Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE | Florianópolis-SC | 2014 |
| PEREIRA, Sarita Araújo. | | Ensino musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia | III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música | Rio de Janeiro RJ | 2014 |
| SAMPAIO, Anderson (et al). | S. | Toc Tum: desenvolvimento de Jogo para a mediação da iniciação musical do surdo com aporte Terapêutico Ocupacional | XIII SB Games | Porto Alegre – RS | 2014 |

| | | | | |
|--|---|--|------------------------|------|
| TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. | A Língua brasileira de sinais e o ensino de música: sugestões de sinalizações | XII Encontro Nordeste da ABEM | São Luis/Ma | 2014 |
| REILY, L.; OLIVEIRA, M. R. N. dos S. | Educação musical para crianças surdas e ouvintes: uma proposta de inclusão | XXII Congresso Nacional da ABEM | Natal-RN | 2015 |
| MENÊSES, Helena do Nascimento. | Atividades musicais de integração com alunos surdos: uma proposta desafiadora para profissionais da educação especial | II Congresso Paraense de Educação Especial | Marabá - Pará | 2015 |
| VIANA, Marcia Carolina da Mota; SILVA, Everson Melquíades Araújo. | Educação musical inclusiva: um estudo a partir dos Batuqueiros do Silêncio | II CONEDU Congresso Nacional de Educação | Campina Grande - PB | 2015 |
| BRITO, Larissa da Silva; KELMAN, Celeste Azulay. | Sons em um sentir singular: um refletir pedagógico sensível sobre educação musical a estudantes surdos | VII Congresso Brasileiro de Educação Especial | São Carlos- SP | 2016 |
| BRITO, Larissa da; KELMAN, Celeste Azulay. | Diálogo entre música e surdez? Reflexão em torno de possibilidades ou não de educação musical a estudantes | I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva - 13ª Jornada de Educação | Marília-SP | 2016 |

| | surdos | Especial | | |
|--|---|--|--------------------------|------|
| NICOLODELLI, Vinícius | Educação e Surdez: a inclusão na aula de música | XVII Encontro Regional Sul da ABEM | Curitiba - PR | 2016 |
| RIBEIRO; Hiago Andrade, BRANDÃO, Renato. | Música na pele: processos criativos para uma reflexão da aproximação da educação musical e a pessoa surda | IX Encontro Regional Norte da ABEM | Boa Vista - RR | 2016 |
| SUITI, Scarlat Bessa Santos | Para além do som: relato de uma experiência pedagógica musical com surdos | XVII Encontro Regional Sul da ABEM | Curitiba - PR | 2016 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. | Possíveis Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Desenvolvimento da Musicalidade do Surdo | XXII Seminário Latino americano de Educación Musical Del FLADEM, Buenos Aires. | Buenos Aires - Argentina | 2016 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Morais; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. | Educação musical a partir das pessoas surdas | I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva | Rio Grande do Sul | 2017 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Morais; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. | Educação Musical: o que as pessoas surdas nos dizem? | XIII EDUCERE Congresso Nacional de Educação | Curitiba - PR | 2017 |

| | | | | |
|--|---|--|---------------|------|
| CORREIA, Silvia Gomes; DUTRA; Nelson dos Santos; MAUÉS, Sheila Cristina Cunha. | Educação Musical Inclusiva e Formação de professores: algumas considerações no enfoque fenomenológico | VIII Seminário de Pós-Graduação em Educação X Seminário da Faculdade de Educação | Campinas - SP | 2018 |
|--|---|--|---------------|------|

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 8 - Livros e capítulos de livro

| Autor | Título | Editora/Local | Ano |
|--|--|-----------------------------------|------------|
| CERVELLINI, Haguiara Nadir da Glória. | A criança deficiente auditiva e suas reações à música | Editora Morais, SP | 1986 |
| HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. | A musicalidade do Surdo: representação e estigma | Plexus, SP | 2003 |
| SCHAMBECK, Regina Finck; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; MENDES Geovana MendonçaLunardi. | A criança surda e a música. <i>In:Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes.</i> Cap. 2, p. 65-119 | Junqueira Marin Araraquara, SP. | 2012 |
| LOURO, Viviane. | Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência 1ª ed. | Editora Som São Paulo, SP | 2012 |
| CALDAS, Ana Luiza Paganelli. | A língua de sinais e os sons: uma apreciação estética. <i>In: Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical.</i> BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs.). 3ª | Editora Mediação Porto Alegre, RS | 2016 |

| | | | |
|--|--|--------------------------------|------|
| | ed. | | |
| PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; DE PAULA, - Tatiane Ribeiro Moraes; NASCIMENTO, Daniela Lobato (Orgs.). | A reação estética do surdo face a música. <i>In: O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural.</i> Cap. 2, p. 65-119. 1ªed. | Editora CRV, Curitiba – PR | 2017 |
| RODRIGUES, Igor Ortega. | As cores do som: o potencial musical do surdo | Editora Memnon, São Paulo – SP | 2017 |
| PAULA, Tatiane Ribeiro Pederiva de. | Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural | Editora Appris, Curitiba – PR | 2018 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Em virtude do estudo das produções do conhecimento sobre música e surdez, foi possível observar que algumas das produções encontradas já se enquadram no perfil da denominada “árvore genealógica acadêmica” (MOREIRA et al, 2014) em primeiro nível. Como exemplo disso, no levantamento desta pesquisa, contamos com a continuidade da temática com produções de ex-orientandos das professoras Regina Finck (UDESC) e da professora Lucia Realy (UNICAMP).

O presente levantamento bibliográfico não abarca todas as produções sobre a temática, apesar de ter uma significativa quantidade delas. Durante a escrita desta pesquisa, outras produções foram encontradas em indexadores de pesquisas acadêmicas, mas, devido ao prazo, que se esgotava, não foram

incluídas, isto sem contar que, a despeito de todo o empenho nas buscas, deve haver outras produções de conhecimento cuja localização não foi possível. Os esforços continuam no sentido de um levantamento que seja compatível com a disseminação dos saberes que podem melhorar a vida das pessoas com perda auditiva no Brasil.

Durante a fase de estruturação desta pesquisa, houve a necessidade de estudar e apresentar a relação entre a produção acadêmica encontrada e a sua área de aplicação, ou seja, em relação ao pertencimento da área de conhecimento. Para tanto, o quadro de análise das produções acadêmicas foi orientado nesse sentido. A “Tabela de Áreas de Conhecimento” da CAPES (2014) foi utilizada como referência. Conforme o referido órgão,

A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores de ciência e tecnologia.

A tabela apresentada pela CAPES compreende nove grandes Áreas do Conhecimento, a saber:

1. Ciências Exatas e da Terra
2. Ciências Biológicas
3. Engenharias
4. Ciências da Saúde
5. Ciências Agrárias
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Humanas
8. Linguística, Letras e Artes
9. Multidisciplinar

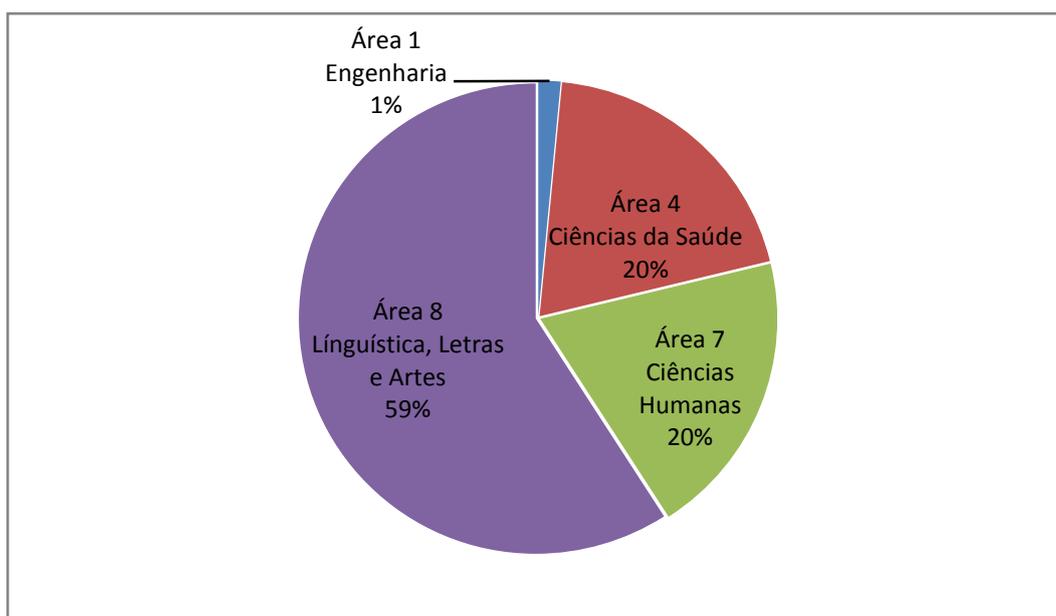
Estas **nove** grandes Áreas do Conhecimento, por sua vez, se agrupam em quatro níveis (Grande Área, Área Básica, Subárea e Especialidade), no entanto, para a finalidade desta pesquisa, consideramos desnecessário abranger explicações sobre todos esses níveis. Desta forma, escolhemos abranger o nível quatro (Especialidade). Segundo a CAPES, o nível quatro trata da “caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino”, e,

consequentemente, resguarda o grau de afinidade em relação ao objeto investigado, que é o que nos interessa.

Durante as análises com base na descrição por Área de Conhecimento, não encontramos produções nas seguintes Áreas: 2 (Ciências Biológicas); 5 (Ciências Agrárias); 6 (Ciências Sociais Aplicadas) e 9 (Multidisciplinar). As produções do conhecimento levantadas nesta pesquisa se distribuem nas seguintes Áreas do Conhecimento: 1 (Ciências Exatas e da Terra); 3 (Engenharias); 4 (Ciências da Saúde); 7 (Ciências Humanas) e 8 (Linguística, Letras e Artes).

Segue o **Gráfico 3**, com o detalhamento das produções do conhecimento encontradas de acordo a especialidade da área de Conhecimento (nível 4 da tabela da CAPES):

Gráfico 3 - Produção acadêmica por Área de Conhecimento



Fonte: elaborado pela própria autora

Vale salientar, conforme o disposto no *site* da CAPES, que “uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas”. Isso que dizer que pode haver uma mobilidade da produção do conhecimento pelas nove áreas elegidas pelo referido órgão, o que, de certa forma, explicaria a pulverização da temática música e surdez em

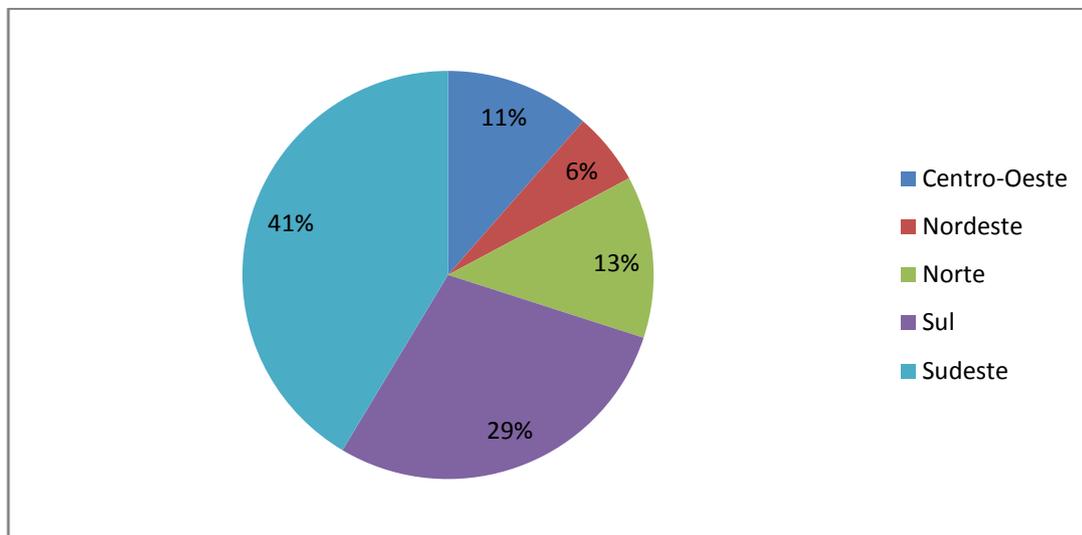
diversas áreas de conhecimento, dificultando, portanto, a identificação e a busca dessas produções.

Após o levantamento da Área de Conhecimento pertinente à produção encontrada, detivemo-nos inicialmente na análise sobre a origem destas produções, considerando as cinco Regiões do Brasil. No **Gráfico 4**, apresentamos os dados referentes à quantidade de produções do conhecimento sobre música e surdez de acordo a região de

A região Sudeste lidera, com um total de 29 produções; a Região Sul aparece logo em seguida, com 20 produções; a Região Norte aparece com 9 produções; a Região Centro-Oeste, com 8 produções; e a Região Nordeste, com 4 produções. O dado que mais chama a atenção é que a Região Sudeste (29 produções) supera o total da soma das produções das Regiões Norte (9), Centro-Oeste(8) e Nordeste(4).

Somadas todas as produções acadêmicas das Regiões Sul e Sudeste, totalizam-se 49 produções, o que corresponde a quase dois terços da produção nacional.

Gráfico 4 Distribuição das produções acadêmicas por região



Fonte: elaborado pela própria autora

Evidentemente, foi necessário esclarecer quais são as características que notadamente podemos apontar como favorecedoras para o bom desempenho da Região Sudeste e da Região Sul em relação às demais regiões brasileiras, sendo que a Região Nordeste apresenta o menor número

de produções. Para tanto, foi necessário proceder com o levantamento mais apurado dos dados da pesquisa em três diretrizes: primeira: identificação das produções de cada estado, por região; segunda: identificação das IES de origem das produções; e terceira: identificação de algum ponto de convergência entre os pesquisadores sobre a temática música e surdez no Brasil.

Para as amostragens a seguir, foram utilizados os mesmos dados dos Quadros 1, 2, 3 e 4, com destaque para os aspectos mais proeminentes que conduzam o leitor a compreender melhor as relações entre pessoas, lugares, instituições, eventos, ou seja, entre o “tecer” de vidas e os encontros que perfazem as engrenagens, que constituem o todo e suas partes. Empreendemos o desafio de apontar, a partir dos dados obtidos, respostas para as questões em relação ao estudo das produções acadêmicas sobre música e surdez no Brasil.

1. REGIÃO SUDESTE



Quadro 9 - Região Sudeste

| INSTITUIÇÃO SUPERIOR (UF) | PESQUISADOR (A) | CATEGORIA DA PRODUÇÃO |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|
| PUC (SP) | Hagiara-Cervellini, Nadir | Dissertação |
| PUC (SP) | Hagiara-Cervellini, Nadir | Tese |
| UNESP (SP) | Natal, Thaís da Silva | TCC |
| UNICAMP | Oliveira, Marcia R. S. S. | TCC |
| USP (SP) | Belaunde, Caroline Z. | Tese |
| UNICAMP | Duarte, Erivan Gonçalves | Dissertação |

| | | |
|---------|------------------------------|-------------|
| UNICAMP | Luiz, Teumaris R. Buono | Tese |
| UnB | Paula, Tatiane Ribeiro M. de | Dissertação |
| UFRJ | Silva, Cristina Soares | Monografia |
| UFRJ | Bogaerts, Jeanine | Dissertação |
| UFMG | Lima, Sheila Farias de Paiva | Dissertação |
| UFMG | Sobreiro, Andréa Peliccioni | Dissertação |

Fonte: elaborado pela própria autora

Decididamente, na Região Sudeste, o Estado de São Paulo lidera em quantidade de produções do conhecimento sobre música e surdez. É também no Estado de São Paulo que se apresentou a primeira produção sobre música e surdez, a Dissertação defendida na PUC – SP (1986), pela pesquisadora Nadir da Glória Hagiara-Cervellini, e que deu origem aos seus dois livros (Quadro 4). A pesquisa aponta que, a partir da década de 1987, outros pesquisadores têm se dedicado sobre esta temática, principalmente nas Regiões Sudeste e Sul, como veremos a seguir.

2. REGIÃO SUL



Quadro 10 - Região Sul

| INSTITUIÇÃO SUPERIOR (UF) | PESQUISADOR (A) | CATEGORIA DA PRODUÇÃO |
|---------------------------|-----------------|-----------------------|
|---------------------------|-----------------|-----------------------|

| | | |
|-------------|--------------------------|-------------|
| UDESC (SC) | Freitag, Ester MeisterKo | Monografia |
| UDESC (SC) | KUNTZE, Vivian L. | Dissertação |
| UNOPAR (PR) | CIL, Luciano Ribeiro | Dissertação |
| UFRS (RS) | Finck, Regina | Tese |
| UFRS (RS) | Rodrigues, Igor | Dissertação |

Fonte: elaborado pela própria autora

Na Região Sudeste, no Estado do Rio Grande do Sul se encontra a pesquisadora que tem a maior quantidade de produções sobre a temática música e surdez no Brasil, Prof^{fa} Dr^a Regina Finck Schambeck (12 produções encontradas). Também foi possível observar que a referida pesquisadora tem orientado outros pesquisadores acerca do mesmo tema, e que eles por sua vez, despontam no cenário nacional desenvolvendo a continuidade do debate. No Estado de Santa Catarina, a UDESC abriga o “Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Inclusão”, em cuja revista podemos encontrar as mais recentes discussões sobre a temática música e surdez. Vale ressaltar que esse grupo promove encontros anuais, já em sua IX edição, nos quais a temática é divulgada para aqueles que desejam engajamento entre seus pares de pesquisa.

3. REGIÃO NORTE



Quadro 11 - Região Norte

| INSTITUIÇÃO SUPERIOR | PESQUISADOR (A) | CATEGORIA DA |
|----------------------|-----------------|--------------|
|----------------------|-----------------|--------------|

| | | |
|-----------|---------------------|------------------------|
| (IS) | | PRODUÇÃO |
| UNIR (RO) | Silva, Amauri Moret | Dissertação (Quadro 1) |

Fonte: elaborado pela própria autora

Na Região Norte, apenas uma produção do conhecimento sobre música e surdez foi encontrada em disponibilidade *on-line*. A Dissertação foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, em 2017. Como podemos observar, trata-se de uma produção bastante recente.

4. CENTRO-OESTE



Quadro 12 - Região Centro-Oeste

| INSTITUIÇÃO SUPERIOR (IS) | PESQUISADOR (A) | CATEGORIA DA PRODUÇÃO |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------|
| UFG (GO) | Drogomirecki, Viviane Cristina | Dissertação (Quadro 1) |
| UnB (DF) | Paula, Tatiane Ribeiro M. de | Dissertação (Quadro 2) |

Fonte: elaborado pela própria autora

Na Região Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UnB) apresenta uma quantidade expressiva de Dissertações defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Música. Além disso, em relação ao Quadro 2 (Artigos em periódicos) e ao Quadro 3 (Anais em eventos científicos), existem produções do conhecimento das pesquisadoras (DE PAULA; PEDERIVA, 2017) da referida Instituição também em âmbito internacional.

5. REGIÃO NORDESTE



Quadro 13 - Região Nordeste

| INSTITUIÇÃO SUPERIOR (IS) | PESQUISADOR (A) | CATEGORIA DA PRODUÇÃO |
|---------------------------|---|----------------------------|
| UFRN (RN) | PAIVA, Brigida Bessa; LIMA, Gueidson Pessoa de. | Dissertação |
| FACESA (BA) | TRINDADE, Brasilena G. P. | Anais em evento científico |
| UNEB (BA) | MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Lázara Cristina da. | Artigo em periódico |

Fonte: elaborado pela própria autora

Na Região Nordeste, encontramos produções em dois Estados, Bahia e Rio Grande do Norte. Sobre as instituições de origem dos pesquisadores, há uma privada, uma pública federal e uma pública estadual. Quanto às categorias das produções, há uma em cada quadro, exceto no Quadro 4 (Livros e capítulos de livro). Com os dados levantados, podemos observar que duas produções pertencem a cursos de Licenciatura em Música (BA e RN) e uma produção, ao curso de Educação (BA).

Esses dados nos levaram a outra questão: entender melhor a causa da defasagem de produções do conhecimento sobre música e surdez nas Regiões Norte e Nordeste. Sabemos que, no Brasil, as desigualdades em relação à produtividade acadêmica entre as regiões são abissais. Portanto, foi necessário investigar, nos dados coletados, algo que nos apontasse ao menos uma condição que fosse relevante para uma explicação, isto quer dizer, destacar melhor, da realidade, um fator de impacto.

Atualmente, no Brasil, existem apenas duas Universidades Públicas com curso de Graduação em Educação Especial com seus respectivos programas de Pós-Graduação: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Estado de São Paulo. Pela presença e excelência de ensino dessas Universidades, através das pesquisas, elas fomentam as discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência. Assim, são capazes de resguardá-los e avançam na conquista de novos patamares destes direitos junto às políticas públicas educacionais no Brasil.

A oportunidade de formação de profissionais na área da Educação Especial eleva o nível de consciência da sociedade acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Por outro lado, o profissional da área musical encontra, junto aos profissionais da Educação Especial, a fundamentação necessária para a compreensão das especificidades de cada deficiência.

Nesse sentido, as exposições até aqui elencadas, o curso de Graduação para intérprete e tradutor em Libras, que foi implantado recentemente (2017) na UFSCar, no *campus* de São Carlos (SP), pioneiro do Brasil, vem contribuir para minimizar as dificuldades encontradas.

Em resumo, sem o deslocamento relativamente permanente de suas localidades de origem, é improvável que se possa estudar nestas instituições

de referência. Por enquanto, a modalidade de ensino à distância (EAD) é uma opção apenas na UFSM/RS. Desta forma, tal empreitada demanda apoio financeiro substancial, dentre outros requisitos.

Foi possível observar, através do levantamento dos dados da pesquisa, a presença da Graduação em Música em todos os Estados de origem das produções do conhecimento sobre música e surdez. Entretanto, ao cruzarmos as informações, apenas os Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul possuem graduação em Educação Especial.

As indicações a que os dados levantados apontam, a evolução e o desenvolvimento da disseminação do conhecimento referente à temática música e surdez foram organizados, de maneira mais objetiva, no Quadro 14. O propósito é apontar a modalidade do evento acadêmico, a frequência em que ocorre e a instituição promotora do evento. É, portanto, uma alternativa viável, para que possa ocorrer alguma forma de contato e de trocas com pessoas que, no Brasil, engajam-se na temática música e surdez no âmbito acadêmico.

A seguir, Quadro 14, com maior detalhamento, para que possamos responder algumas questões relevantes para o estudo da produção acadêmica sobre a temática música e surdez. Na Categoria de “Anais em eventos”, encontramos as produções distribuídas entre as modalidades de Encontro, Simpósio, Seminário, Congresso e Jornada, conforme apresentado a seguir:

Quadro 14 - Eventos acadêmicos

| Evento | Promotora do evento |
|---------------|--|
| Encontros | Encontro da Associação Brasileira de Educadores Musicais Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão Encontro dos Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar Encontro Universitário da Universidade Federal do Cariri Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial |
| Simpósios | Simpósio da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital |
| Seminários | Seminário Nacional de Educação Especial Seminário Latino americano de Educación Musical Del FLADEM Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva Seminário de Pós-Graduação em Educação Seminário da Faculdade de Educação da UNICAMP |

| Jornada | Jornada de Educação Especial |
|------------|---|
| Congressos | Congresso Nacional Associação Brasileira de Educação Musical, Ciência, Tecnologia e Inovação Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inclusão Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Congresso Nacional da ABEM Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) Congresso Nacional de Educação (CONED) Congresso Brasileiro de Educação Especial Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música Congresso Paraense de Educação Especial |

Fonte: elaboração da própria autora.

Analisando os dados obtidos, são os Encontros Acadêmicos que mais se destacam. Ressaltamos que a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) lidera tanto em quantidade de encontros quanto em abrangência. Entre os nove Encontros analisados, sete ocorreram em diferentes Estados do Brasil, a saber: Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Paraná. Isso, portanto, aponta o nível de alcance que a ABEM tem desempenhado. Os eventos da ABEM na modalidade de Encontros Acadêmicos são organizados a nível nacional e regional, e são pontuais, pois ocorrem anualmente. Em relação aos Encontros da ABEM, também foi possível percebermos que, nos anos de 2008 e 2014, foram apresentadas duas produções de pesquisadores diferentes sobre a temática música e surdez. Essa incidência pode ser vista como algo bastante positivo, e que pode se repetir no futuro próximo.

Nas modalidades Simpósios, Seminários, Jornadas e Congressos ainda há pouca expressividade da produção do conhecimento sobre a temática música e surdez, quando compara dos à modalidade Encontro Acadêmico. Podemos, portanto, concluir que é a modalidade de Encontros Acadêmicos, principalmente os promovidos pela ABEM e pela UDESC, que, notadamente, vem se destacando.

2.3 Definição dos Eixos Temáticos para análise

Os Eixos Temáticos elegidos para esta pesquisa resultam de um conjunto de ações com base no procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo desponta dos desdobramentos ocorridos após meados dos anos 1970, advindos das recentes possibilidades tecnológicas na área da linguística. Portanto, “[...] de maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura” (BARDIN, 2016, p. 35).

Considerando-se toda a produção levantada como base de dados, houve uma orientação metodológica no sentido de fazer uma análise de conteúdo do tipo *categorial*, que

[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (...) é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em produzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (BARDIN, 2016, p. 43).

Portanto, o recenseamento das produções do conhecimento sobre música e surdez objetiva uma descrição analítica dos conteúdos das referidas produções. Todo o percurso metodológico desta parte da pesquisa ocorreu manualmente, ou seja, sem o uso de aporte tecnológico (*software*) para exploração dos dados. O ponto de partida, aponta Bardin (2016, p. 75), é uma primeira leitura que seja *flutuante*, quer dizer:

[...] leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* (debate) individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias.

Por se tratar de um processo executado manualmente, apresentamos as etapas constitutivas desse procedimento. Como primeira etapa, temos a

classificação de todos os conteúdos que encontramos nos textos, com inferência nas unidades de vocabulário que possuem o mesmo sentido.

Por se tratar de uma análise do tipo categorial, foi necessário atenção a estes três itens: o recorte, a enumeração e a classificação (ou agregação). O recorte recai sobre a escolha de unidades de registros e de contexto, observando-se a “pertinência em relação às características do material e face aos objetivos de análise”; a enumeração recai sobre a análise temática, ou seja, sobre “ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (BARDIN, 2016, p. 135).

A segunda etapa consistiu na **Categorização** dos conteúdos encontrados nos textos. Apesar Bardin (2016, p. 147) advertir que essa etapa não é obrigatória, salienta que, “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”. Essa categorização segue um padrão de acordo com o grau de afinidade entre os conteúdos já identificados anteriormente. Nesse sentido, devido à quantidade de enunciados levantados, a redução para a Categorização foi encerrada no total de doze categorias, a saber: **Categoria 1** modalidade da produção do conhecimento; **Categoria 2** experiências musicais de pessoas surdas; **Categoria 3** trajetórias de vida; **Categoria 4** legislações em vigor (deficiência auditiva e surdez); **Categoria 5** experiências que vem de outros contextos; **Categoria 6** uso das tecnologias; **Categoria 7** música e/ou surdez; **Categoria 8** educação não-formal; **Categoria 9** visão antropológica da surdez; **Categoria 10** intervenções médico-terapêutica da surdez; **Categoria 11** causas da perda auditiva; **Categoria 12** fundamentos epistemológicos.

Essas doze Categorias foram organizadas em **Índices**, com a finalidade de deduzir, a partir dos conteúdos agregados, uma lógica coerente de representatividade do todo articulado na nomeação do Índice. Bardin (2016, p. 44) expõe que “esses saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica...”. É, portanto, a partir dos pressupostos do paradigma epistemológico adotados nesta pesquisa, que direcionamos nossa atenção ao organizarmos a última etapa da Análise de Conteúdo, a qual recaiu sobre os seguintes índices:

1. Direito a educação formal e não-formal e acesso aos bens culturais

2. A importância da música para o desenvolvimento integral do ser humano
3. Práticas musicais envolvendo pessoas com perda auditiva
4. Visão das pessoas com perda auditiva em relação à música

Mediante o perfil teórico-metodológico que adotamos, acreditamos que exista “ação recíproca entre os elementos da totalidade” (MARTINS, 2008, p. 72-73) e, nesse sentido, elaboramos quatro Eixos Temáticos, que se inter-relacionam, tanto que uma mesma pesquisa pode enquadrar-se em mais de um Eixo Temático, o que, na prática, indica que abarca vários conteúdos. Após a leitura e o fichamento dos noventa e cinco textos, levantamos quatro Eixos Temáticos e agrupamos os textos conforme os objetivos da pesquisa e o referencial metodológico com o qual dialogamos.

Na perspectiva de ser “capaz de analisar e compreender a realidade presente de tal forma que se esteja apto para nela intervir determinando-lhe outros rumos” (MARTINS, 2008, p. 81), apresentamos, a seguir, os Eixos Temáticos elegidos com as respectivas quantidades de produções encontradas:

Tabela 2: Quantidade de produções em cada Eixo Temático

| Eixo Temático | Quantidade das produções |
|---|---------------------------------|
| Direito à educação formal e não-formal e acesso aos bens culturais | 6 |
| Importância da música para o desenvolvimento integral do ser humano | 26 |
| Visão das pessoas com perda auditiva em relação à música | 6 |

Fonte: elaborado pela própria autora

Nessas leituras, concentramo-nos em abordagens bem gerais, portanto, é ponderável que, do ponto de vista de outro pesquisador, apresentem-se novas interpretações e perspectivas.

Quanto aos Eixos Temáticos elegidos, observamos que há uma maior quantidade de conteúdos em relação às práticas musicais envolvendo a pessoa surda ou deficiente auditiva (33 produções). Em quantidade um pouco

menor (26 produções), encontramos vários argumentos que atestam a validade da música no desenvolvimento integral do ser humano, com ou sem deficiência. Em relação ao Eixo Temático sobre direito a educação e aos bens culturais (6 produções), o que temos são as discussões da legislação sobre os princípios de inclusão e a obrigatoriedade de oferta da disciplina de música nas escolas. Para o Eixo Temático sobre a visão dos surdos e deficientes auditivos em relação à música (6 produções), encontramos várias experiências bem-sucedidas com alunos surdos e deficientes auditivos, tanto nos espaços formais quanto nos não-formais de educação. Algumas dessas práticas contaram com a participação de ouvintes e intérpretes de Libras e ressaltam a importância de investir mais nos contextos atuais que contemplam as políticas públicas de inclusão.

Quadro 15 - Ementa dos Eixos Temáticos

| Eixo Temático | Ementa |
|---|--|
| Direito à educação formal e não-formal e acesso aos bens culturais | Discute as possibilidades do desenvolvimento da musicalidade das pessoas surdas, tendo como principal ponto de articulação a legislação em vigor sobre a inclusão e o ensino de música |
| Importância da música para o desenvolvimento integral do ser humano | Apresenta pressupostos teóricos que potencializam o entendimento de que a música é parte integrante do processo de formação das pessoas e que a deficiência não é fator de impedimento |
| Práticas musicais com pessoas surdas ou deficientes auditivas | Aponta as práticas musicais acessíveis para pessoas surdas em contexto de inclusão com ouvintes tendo a Libras como mediadora do processo Aponta as práticas musicais acessíveis para pessoas surdas mediadas por recursos tecnológicos |
| Visão das pessoas com perda auditiva em relação à música | Apresenta aspectos das vivências musicais, tendo como principal ponto para as argumentações a própria trajetória de vida da pessoa surda em contato com a música |

Fonte: elaborado pela própria autora

Bardin (2016, p. 56) ressalta a importância da compreensão do equilíbrio entre as hipóteses, as técnicas e a interpretação. No entanto, como “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática”, não existem fórmulas pré-definidas, já prontas. Com essa premissa, a análise de conteúdo permitiu a extração de maiores informações, compatíveis com a diversidade de temas nas várias áreas do conhecimento humano.

CAPÍTULO 3

3.1 Narrativas de pessoas surdas que apreciam a música

A procura por colaboradores para as entrevistas ocorreu como consequência direta das buscas preliminares por fontes para a presente pesquisa. Nesse exercício contínuo, houve notícias sobre eventos recentes, revelando que surdos participavam efetivamente de apresentações musicais, sendo um grande destaque na mídia e nas redes sociais. Esse feito, ao despertar o interesse da mídia, apontava para o trabalho de algumas pessoas, grupos e instituições. Isso estava acontecendo em diferentes Estados do Brasil, pois esses grupos não estavam apenas no seu local de origem, faziam apresentações públicas advindas de vários convites que recebiam. Ocorria, portanto, que, no Brasil, estava acontecendo uma discussão no sentido de que os surdos, através da vibração dos sons e de sinais luminosos, vivenciavam a própria musicalidade. E mais, em contexto do que conhecemos como “inclusão”, os surdos estavam juntamente com outros musicistas ouvintes. Com isso, verificamos a necessidade de elaborar um inventário sobre esse fenômeno, e foram encontrados onze projetos envolvendo música com pessoas surdas. Porém, em efetiva atividade, encontramos **oito projetos** no Brasil, os quais apontamos a seguir:

Quadro 16 - Projetos com musicistas surdos

| Instituição | Órgão mantenedor | Nome do Projeto | Contato / coordenador |
|---|------------------------|---------------------------------|---|
| Conservatório Municipal de Guarulhos - SP | Público | Projeto Música do Silêncio | Fábio Bonvenuto E-mail: fbonvenuto@gmail.com |
| Instituto Som da Pele Recife - PE | Autarquia ¹ | Projeto Batuqueiros do Silêncio | Iرتون (Mestre Batman) E-mail: batuqueirosdosilencia@gmail.com |
| Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) São Paulo - SP | Autarquia | Projeto Guri Inclusivo | Patrícia Santana E-mail: patricia.oliveira@maquinaacohnwolfe.com |

¹ Autarquia: Pessoa Jurídica (PJ) que pode receber recursos públicos, contudo preservando autonomia na gestão destes recursos.

| | | | |
|--|-----------|-------------------|---|
| Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli Uberlândia - MG | Público | Banda Ab'Surdos | Sarita Araújo E-mail: cemepc@conservatoriouberlandia.com.br |
| Congregação Cristã no Brasil Sorocaba - SP | Privado | Não informado | Não informado |
| Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) | Público | Projeto Surdodum | Ana Lúcia Soares E-mail: surdodum@hotmail.com |
| APADA- BA | Autarquia | Batuque de Surdos | (71) 3334-1468Apada Salvador |
| Fundação das Artes São Caetano do Sul - SP | Público | Música e Inclusão | Lisbeth Soares E-mail: lisbethsoares@gmail.com |

Fonte: elaborado pela própria autora

A partir da construção do Quadro acima, constando o levantamento dos dados relativos aos projetos musicais que incluíam pessoas surdas, que iniciamos os devidos trâmites no sentido de obter permissão para conhecer *in loco* o trabalho desses projetos. Alguns convites foram ignorados, outros aceitos com muito entusiasmo. No entanto, percebemos que, sendo o período do mestrado de vinte e quatro meses, não haveria tempo hábil para visitar todos os projetos e suas respectivas instituições no local de origem. Foram escolhidas as quatro primeiras instituições e seus respectivos projetos que responderam positivamente ao nosso convite. Sendo assim, participaram da pesquisa: 4 entrevistados do Instituto Som da Pele, na cidade de Recife (PE); 3 entrevistados do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, na cidade de Uberlândia(MG); um músico da orquestra, da Igreja Congregação Cristão no Brasil em Sorocaba (SP) e uma musicista do Instituto de Artes de São Caetano do Sul (SP). A receptividade calorosa desses colaboradores, que foram entrevistados, com a genuína felicidade dos surdos ao concederem a entrevista, é prova irrefutável do quanto devemos lutar pelos seus direitos de vivenciarem e apreciarem a música.

Nessas instituições, encontramos onze colaboradores que nos concederam as entrevistas. Dessa forma, o critério para encontrar os

entrevistados decorreu do próprio percurso da pesquisa, na sua fase inicial do levantamento dos dados.

O encontro deu-se quando as duas instituições visitadas convocaram o grupo para ensaios e foi nessa oportunidade que as entrevistas aconteceram. Por livre e espontânea vontade dos próprios surdos, através da intérprete de Libras, eles tomavam a iniciativa de se apresentarem para mim e, assim, iniciávamos a entrevista. Não encontrei nenhum surdo tímido, todos queriam dar entrevistas. A iniciativa de encerramento ocorreu de minha parte, porquanto havia um cronograma de atividades para cumprir. Em três das onze entrevistas concedidas não foi necessária a mediação de intérprete de Libras, por se tratarem de pessoas com perda auditiva, contudo oralizadas.

É importante ressaltar que há aspectos relacionados à surdez que impactam diferentemente os surdos. A idade em que a perda auditiva ocorreu impõe mais determinações do que o grau da perda auditiva em si. Por este motivo, Sacks (1998, p. 19) expõe que podemos dividir os surdos em duas categorias, surdos pré-linguísticos e surdos pós-linguísticos:

surdos pré-linguísticos: são aqueles que já nasceram surdos ou que perderam a audição antes do aprendizado da língua falada. Estes, ao contrário do que se pensa, não vivenciam o "silêncio" e nem se queixam dele. Mesmo os que têm surdez mais profunda conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie – essa percepção de vibrações é para os surdos um sentido acessório. **Surdos pós-linguísticos:** são aqueles que perderam a audição após o aprendizado da língua falada. São capazes de estabelecer conexões visuais-auditivas através da experiência e da memória, traduzem o movimento em som – fenômeno conhecido como "vozes fantasmagóricas" ou "música do olhar".

Nas entrevistas sem a mediação do interprete da Libras, foram tomados os cuidados necessários para que a comunicação fosse eficaz para ambas as partes. Para esta pesquisa, realizamos nove entrevistas, sendo que duas não foram utilizadas, uma pelo não enquadramento da condição de surdez, prevista na legislação, e a outra por ter sido incipiente nas declarações prestadas nas narrativas.

A maioria das pessoas entrevistadas (sete entrevistados) são jovens entre 17 e 23 anos de idade. Dentre estas, a perda auditiva ocorreu em fase pré-linguística e todos são fluentes em Libras, sendo que apenas uma entrevistada utiliza AAS. Os outros dois entrevistados que utilizam AAS estão

na faixa etária de 49 e de 54 anos, um teve perda auditiva na fase pré-linguística e o outro na fase pós-linguística.

3.2 Perfil dos entrevistados

Este estudo contou com a participação de nove colaboradores que foram entrevistados em diferentes cidades do país. Renato (E1) foi entrevistado em Sorocaba/SP; Priscila (E2), Carlos (E3), Fernando (E4) e Marcos (E5) foram entrevistados me Recife/PE; Soraia (E6), Gisele (E7) e Olívia (E8) foram entrevistadas em Uberlândia/MG e Beatriz (E9) foi entrevistada em São Caetano do Sul/SP.

Apresentamos o próximo Quadro (17) com alguns dados dos entrevistados, informações adequadas à uniformização. Seguem outras informações determinantes, no sentido de apropriação para a devida compreensão de particularidades, que apontam para a atenção de quanto é complexo o sentido da existência humana, principalmente no contexto de vida das pessoas com deficiência.

Visando esclarecer os dados que serão apresentados, expomos que em relação à surdez (coluna 1; linha 5), nós a entendemos em dois sentidos: a surdez Pré-linguística e a surdez Pós-linguística. Nesse sentido, utilizamos como principal parâmetro a idade do entrevistado à fase da vida em que se iniciou a perda auditiva e o grau desta perda.

Em relação à forma de comunicação (coluna 1; linha 7), indicamos se o momento em que a entrevista foi concedida, o entrevistado necessitou ou não de intérprete da Libras. Quanto ao instrumento musical que o entrevistado sabe tocar (coluna 1; linha 8), indicamos segundo a natureza do naipe² ao qual o instrumento pertence. Observamos que os entrevistados, apesar de ter um instrumento musical cujo domínio técnico é acentuado, sabem tocar vários instrumentos musicais dentro do mesmo naipe. O quadro a seguir, apresenta os dados dos participantes de forma mais concisa, na intenção de facilitar a leitura.

² Naipe ou Família refere-se à natureza do instrumento quanto à sua forma de construção, de forma generalizada são: cordas, sopro ou percussão.

Quadro 17 - Síntese dos entrevistados

| Entrevistado | Sexo | Idade (anos) | Escolaridade | Contato com a música | Local da performance musical/Estado | Surdez | Estado Civil |
|--------------|------|--------------|--------------------|----------------------|--|-----------------|--------------|
| Renato | M | 49 | Ensino Médio | Pai | Igreja Evangélica/SP | Pós-linguística | Casado |
| Priscila | F | 31 | Ensino Médio | Não informado | Projeto Som da Pele | Pré-linguística | Solteira |
| Carlos | M | 20 | Ensino Fundamental | Família | Projeto Som da Pele | Pré-linguística | Solteiro |
| Fernando | M | 23 | Ensino Fundamental | Família | Projeto Som da Pele | Pré-linguística | Solteiro |
| Marcos | M | 22 | Ensino Fundamental | Família | Projeto Som da Pele | Pré-linguística | Solteiro |
| Soraia | M | 23 | Ensino Fundamental | Não informado | Banda Absurdos | Pré-linguística | Solteiro |
| Gisele | F | 18 | Ensino Médio | Família | Banda Absurdos | Pré-linguística | Solteiro |
| Olívia | F | 54 | Pós-Graduação | Família | Banda Absurdos | Pré-linguística | Casada |
| Beatriz | F | 21 | Ensino Médio | Família | Fundação das Artes de São Caetano do Sul | Pós-linguística | Solteira |

Fonte: elaborado pela própria autora

A rejeição à ideia de que a surdez impeça o interesse por música e a iniciativa para a aprendizagem musical são os pontos principais que unem os entrevistados. Nas análises que seguiremos conheceremos mais sobre outros aspectos da vida desses participantes. A intenção é compreender as facetas da realidade humana, com a atenção “voltada para a relação que as partes estabelecem entre si na e com a totalidade social, inter-relação que promove mudanças quantitativas e qualitativas” (MARTINS, 2008, p. 70). O tempo das entrevistas não foi previamente definido, deixando o diálogo fluir de forma agradável para o entrevistado. O roteiro funcionou como um recurso mnemônico, para manter a coerência e o objetivo da entrevista.

Renato³: Tem 49 anos, concluiu o ensino médio e tem no currículo vários cursos relacionados à atuação profissional, casado e pai de 2 filhos, reside com a família na cidade de Sorocaba (SP).

A entrevista com Renato ocorreu na sua residência em Sorocaba, SP. Na medida em que se faziam as transcrições, novos encontros foram necessários, porquanto surgiram alguns novos questionamentos. O segundo encontro aconteceu ainda na residência do entrevistado e o terceiro em seu estabelecimento comercial. Essa entrevista não contou com a presença de intérprete de Libras, pois Renato faz uso de aparelho de amplificação sonora (AAS) nos dois ouvidos e é oralizado. Foram adotadas algumas medidas, tais quais: estar sempre de frente para Renato, para facilitar a leitura orofacial, e a utilizar a fala de maneira mais articulada e pausadamente. Não houve necessidade de gravação em vídeo, apenas áudio.

Ele não soube determinar a idade exata em que se iniciou a perda auditiva. A seguir o trecho da transcrição em que Renato narra quando começou a desconfiar que houvesse algo incomum acontecendo:

Renato -[...] surgiu a partir dos quinze anos, com um som na minha cabeça, que levei algum tempo para perceber que somente eu ouvia. É tipo uma cigarra ou válvula de panela de pressão.

Esse entrevistado teve seu início musical no lar, onde aprendeu a tocar com o seu pai, que também era músico. Ambos tocavam na orquestra da igreja evangélica Congregação Cristã no Brasil. Na prática de tocar em conjunto com outros músicos, o que exige um conhecimento musical sistematizado, ele relata que nunca teve dificuldades em acompanhar:

Renato -Quando estou tocando junto com a orquestra, nas três primeiras notas, já percebo se quem está tocando ao meu lado está desafinado. Logo eu percebo. Então, tocar em conjunto é se ouvir e ouvir aos outros.

Com Renato foi realizada uma entrevista com mais dois retornos, o que foi determinante para compreender muitos aspectos que foram abordados posteriormente com os outros entrevistados. Os retornos pontuais depois da transcrição da entrevista repercutiram em mais experiência, mais atenção, e na

³ O nome dos entrevistados é fictício.

escuta mais atenta e sensível, ou seja, o ouvir no sentido mais pleno da palavra.

Priscila, Carlos, Fernando e Marcos foram entrevistados no Bairro Casa Amarela, em Recife, PE. Era dia do aniversário de um dos integrantes do grupo e todos comemoraram, como uma grande família. Nesse mesmo dia, haviam chegado, para conversar com o mestre Batman, dois surdos que queriam integrar o grupo. Com a grande acolhida de todos, eles observaram atentos a tudo o que se passava, enquanto Mestre Batman, coordenador do projeto, explicava a sua metodologia para ensinar os surdos a tocarem com instrumentos de percussão, o ritmo do Maracatu.

Priscila: tem 31 anos, é solteira, reside em Recife (PE). Concluiu o ensino médio e está se preparando para cursar o ensino superior. É uma das primeiras integrantes do Projeto Batuqueiros do Silêncio, em Recife/PE, atuante nas apresentações do grupo. Por ser uma pessoa conhecida pela comunidade surda local, tem sido porta-voz dos surdos que lutam pelo direito de legitimar suas escolhas em relação à música.

Não houve diagnóstico médico conclusivo para sua perda auditiva, de modo que várias causas prováveis foram apontadas. Ela destacou que não tem a resposta precisa para esta questão. Consultou os familiares mais próximos, mas apontou que não há consenso:

Priscila [...] eu já conversei com minha mãe para saber por que eu nasci surda. Há algum tempo eu conversei com ela, minha mãe disse que tive rubéola, dizia que foi por causa da rubéola, e eu questionava, por favor, diga a verdade. Minha mãe disse que eu nasci ouvinte, e essa queda que eu levei, que ela está mostrando aqui, essa queda, eu levei uma queda.

Na fase adulta, abandonou o uso de aparelhos auditivos em lugares muito ruidosos e admite que apenas faz uso deles quando deseja ouvir música. Comunica-se fluentemente em Libras e faz excelente leitura orofacial. Priscila tem um sonho, ser professora de música de surdos, para tanto já iniciou os estudos no ensino superior, estuda pedagogia. Contou que suas primeiras experiências musicais lhe renderam muita frustração, mas, ao superá-las, descobriu-se encantada com os tambores que tocavam o Maracatu no Carnaval de Recife. A partir de então, perseguiu seu objetivo e hoje é uma das

mais experientes musicistas do projeto. Tem também a grande preocupação em resgatar, através da música, outros surdos com os quais tem contato, levando-os e apresentando-os às oportunidades com as quais ela se identificou.

Carlos: tem 20 anos, é solteiro e reside em Recife (PE). Conheceu o Projeto através da televisão. Conta que reconheceu Priscila quando o grupo fazia uma apresentação. Muito apaixonado pelo ritmo do Maracatu fez insistentes pedidos para a sua mãe, demonstrando que queria tocar. Obteve, como resposta, que não poderia, visto que não havia surdo tocando, mas refutou essa afirmação, pois reconheceu Priscila e tinha certeza que ela, também surda, estava tocando.

A causa da surdez é, provavelmente, hereditária ou congênita, pois Carlos nasceu surdo e se comunica exclusivamente através da Libras. Seus pais aceitaram a sua condição de surdez com relativa tranquilidade e sempre procuraram escolas inclusivas que tivessem outros surdos para que ele não se sentisse excluído. Mas essa não foi uma experiência satisfatória para Carlos, que sofreu agressões e, na oitava série, parou definitivamente de estudar.

Carlos -Fui até a oitava série. Depois fui para o Ginásio Pernambucano (...), onde tinha esporte para estimular a gente, mas eu senti um preconceito, porque na hora do jogo do torneio (handebol), os ouvintes fizeram um mal para mim: bateram em mim, que até hoje tenho sequela neste olho (aponta o olho direito). Sempre faço tratamento neste olho e às vezes fica normal, mas, às vezes, não. Então é isso, parei na oitava série.

Esse entrevistado sempre contou com o apoio da família e hoje, através da visibilidade do projeto e das turnês com o grupo, é motivo de grande orgulho para a família e para sua comunidade:

Carlos -[...] minha família saiu divulgando, dizendo que eu iria para o Rio de Janeiro. Saiu contando a família toda e todos se empolgaram, porque a gente participou de um grande evento no Rio de Janeiro, todo mundo me deu apoio.

A família não impôs a reabilitação auditiva para Carlos. Ele, por opção própria, chegou a usar aparelhos auditivos por algum tempo, mas parou quando passaram a apresentar defeito. Ele é um rapaz um pouco tímido.

Quando indagado sobre a importância da música em sua vida, o que ele mais destaca é que, através da música, ele superou o que considerava uma grande impossibilidade: aprender a tocar. Outro ponto marcante é que Carlos coloca que se sente uma pessoa melhor, está se sentindo melhor, dando a entender que se estabelece um marco, um “antes” e um “depois” de sua vinda ao Projeto Batuqueiros do Silêncio.

Fernando: tem 23 anos, é solteiro, reside em Recife (PE), tem na família vários musicistas, teve várias experiências musicais antes de entrar no Projeto Som da Pele. A surdez de Fernando tem causa congênita, pois sua mãe contraiu rubéola no estágio inicial de gestação de gêmeos, de modo que as duas crianças nasceram surdas. A família de Fernando procedeu aos processos de atendimentos médicos e terapêuticos, contudo não encontrou escolas que tratassem da questão com a devida qualidade de atendimento educacional especializado, o que motivou a família a mudar Fernando para outra escola:

Fernando- No Barbosa Lima tinha um pouco de dificuldade, sim, ainda. Porque era a intérprete, a professora explicava, atrapalhava um pouco, porque às vezes a professora estava explicando uma coisa e a intérprete outra e tinha aquela confusão! A gente ia perguntar, mas era pior quando a intérprete faltava porque a gente só tinha uma [...]

Fernando abandonou os estudos na sexta série e na sua narrativa, fez questão de ressaltar que estaria de volta logo no início do ano letivo e que não iria desanimar. Desta vez conta com o apoio de seus amigos e amigas do projeto, pois são incentivados a levarem os estudos a sério. Fernando narrou que não se empenhou muito com a reabilitação auditiva, devido ao acometimento de dor de cabeça. Bem fluente em libras e leitura orofacial, consegue ouvir se estiver muito próximo e de frente para as pessoas, mas, fora desta zona de conforto, não consegue compreender o que acontece a sua volta no mundo dos ouvintes. Conta com o apoio incondicional da família, dos amigos, e com o reconhecimento da comunidade devido a sua visibilidade como membro atuante do projeto. Nas suas narrativas, descreve sua forma de

lidar com as adversidades e descreve que tinha atitudes defensivas para evitar abusos.

Afirma que essa impetuosidade terminou quando teve seu talento reconhecido, a despeito de sua deficiência.

Marcos: tem 22 anos, é solteiro e reside em Recife (PE). A surdez desse entrevistado foi adquirida após a exposição à explosão de um rojão muito potente próximo a ele quando bebê, durante os festejos juninos. O ocorrido causou uma otite, que posteriormente o deixou surdo. Fez reabilitação auditiva, mas sentia muita dor de cabeça provocada pelos sons que ouvia. Quando usava o aparelho auditivo, frequentemente se esquecia de retirá-lo na hora do banho, contou sorrindo (e acompanhado pelos demais), até banho de mar já tomou usando o aparelho auditivo. O descuido com os aparelhos auditivos causou a inutilidade deles, Marcos então optou pela não reabilitação auditiva e se comunica exclusivamente por Libras, apesar de ainda ter mínimas condições residuais da audição.

Marcos sempre contou com o apoio da família, tem uma família muito grande e que tem bastante orgulho dele. Aparece na televisão, nos jornais e tudo isso é narrado com um rosto iluminado pela felicidade. Marcos, na maior parte de sua vida escolar, estudou, desde criança, em uma escola dita inclusiva, onde havia uma sala frequentada apenas por surdos. Sua vida escolar também não ocorreu com tranquilidade. Ele contou que teve problemas, contudo não entrou em detalhes. Fez questão de salientar que também já se encontrava matriculado para iniciar os estudos no ano letivo de 2017, turno da noite. Havia parado os estudos na sexta série. Marcos também conheceu o projeto através da televisão e reconheceu, na apresentação, a entrevistada Priscila. A partir de então, fez inúmeros pedidos para que sua mãe o levasse até a sede do projeto.

Contudo, foi em um encontro casual com Priscila, no shopping, que conseguiu saber do prazo de inscrição. Após o primeiro contato com o coordenador do projeto, Mestre Batman, ele saiu como uma pessoa diferente do encontro, diz muito emocionado. Quando indagado sobre a importância da música em sua vida, Marcos fez uma breve pausa para pensar um pouco e refletir, sua primeira palavra foi “paz”. Em seguida, narrou a ansiedade pelo

próximo encontro para retomar os treinos, as apresentações e para conhecer outros lugares.

As entrevistas com Soraia, Gisele e Olívia ocorreram na cidade de Uberlândia, MG, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Cemcpc). Com autorização da direção, também foi possível participar das aulas de música com alunos surdos e participar do ensaio da Banda Ab'Surdos, que faz parte do projeto de inclusão do Cemcpc.

Soraia: tem 23 anos e reside com os pais em Uberlândia. Aluna do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli (Cemcpc), na mesma cidade onde reside. Soraia também possui deficiência física, suas mãos possuem limitações para algumas ações, ao andar também apresenta dificuldades visíveis. Soraia é uma garota com um lindo sorriso, é muito fluente em Libras. Notei que a intérprete precisou ficar atenta para acompanhá-la, e que, em algumas falas, foi necessário pedir para que ela parasse e repetisse. Soraia fez tentativas de reabilitação auditiva através do uso de AAS, abandonou o uso quando apresentaram defeito, contudo ressalta que sente vontade de voltar a usá-los. Na família de Soraia, apenas o pai sabe um pouco de Libras. O pai é seu grande incentivador. Na família de Soraia não há musicistas, ela é a primeira e a única que tem se dedicado a arte musical. Mas, para tanto, precisou insistir muito, conforme relata:

Soraia -[...] eu tenho vontade, mãe, eu não entendo nada (de música), mas eu quero. Então, agora, no Conservatório, eu já sei os sinais da semibreve, da mínima, da semínima [...].

Mesmo sem uma indagação sobre o assunto, Soraia relata que considera difícil acompanhar os estudos de música, mas indica claramente que a ajuda da interprete é decisivo para transpor as dificuldades e obter sucesso na aprendizagem musical.

Gisele: tem 18 anos, mora com os pais e está no terceiro ano do ensino médio no curso profissionalizante em música do Cemcpc. Sempre acompanhada da irmã gêmea (idêntica) que estuda música na mesma instituição. Tocam teclado e fazem parte da Banda Ab'Surdos, que tem várias apresentações em circuito nacional e um CD gravado. No momento da

entrevista, sua irmã também estava presente. Um pouco mais tímida, possui uma perda auditiva mais grave.

Quando indago a Gisele sobre a perda auditiva, obtenho a seguinte narrativa:

Gisele [...] foi a professora quem descobriu que a gente tinha algum problema. Uma dificuldade em grau maior que os outros, então ela falou com minha mãe. Foi a partir disso que passamos a ter acompanhamento médico e fonoaudiólogo, que fica perto da faculdade de medicina.

Gisele, apesar de ter iniciado a reabilitação auditiva, abandonou-a logo em seguida, alegando o sentimento de desconforto causado por chamar a atenção das pessoas quando utilizava os aparelhos auditivos. É provável que seja apenas impressão dela, pois a beleza em dose dupla talvez seja o real motivo de chamar a atenção das pessoas. Para a entrevista com Gisele não foi necessária a mediação da intérprete de Libras, mas foram tomadas algumas providências, como, por exemplo, posicioná-la perto de mim e de frente, para que pudesse fazer uma boa leitura orofacial. Além de muita atenção, no sentido de falar pausadamente e um pouco mais alto. Em alguns momentos, foi necessário repetir a frase ou até mesmo reformular as perguntas.

Olívia: tem 54 anos, a maior idade entre os entrevistados, é casada, sem filhos, é professora de música, pianista de formação, também ensina teclado e órgão eletrônico no Cemcpc. É lembrada com muito carinho pelos outros entrevistados, citada como fonte de inspiração para muitos dos alunos surdos quando se veem diante das dificuldades. Olívia não nasceu surda, teve a sua perda auditiva na fase pré-linguística, exatamente quando os bebês começam os primeiros balbucios. Aos oito meses de idade, os pais de Olívia perceberam que ela já não pronunciava mais as suas primeiras palavras aprendidas, tais como papai e mamãe. Além disso, começou a apresentar comportamento incomum (irritabilidade excessiva) para uma criança de sua idade. Seus pais, preocupados, procuraram ajuda médica. Infelizmente, o diagnóstico não foi correto e Olívia teve o seu quadro de surdez agravado:

Olívia [...] o médico simplesmente disse que não era nada, tinha que tomar remédio para fazer dormir. Eu ficava dormindo e tomando esse remédio, e nisso foi passando o tempo.

Inconformados com esta situação, os pais de Olívia procuram outra opinião médica, dessa vez, na capital do Estado de São Paulo. Devido à demora do diagnóstico médico consistente com o quadro, os percentuais do liminar auditivo de Olívia já estavam comprometidos e tornaram irreversíveis. Com o devido acompanhamento médico e terapêutico, Olívia iniciou o uso de AAS, ingressou no Cemcpc e na escola regular, onde contou com a importante parceria de seu irmão para ter acesso ao conhecimento necessário para progredir nos estudos. Essa parceria durou até o final do ensino Médio, quando, então, seu irmão optou por estudar Direito e Olívia ingressou no curso superior de música.

A entrevistada Beatriz foi indicada pelo mentor do Projeto Som da Pele (Recife) Mestre Batman. A entrevista foi realizada na cidade de São Caetano do Sul, região do ABC paulista, nas dependências do Instituto das Artes, mediante autorização prévia da direção.

Beatriz: tem 21 anos e reside com seus pais na cidade de Santa Branca (SP). Fica temporariamente na casa do tio, que mora em São Paulo, e, dessa forma, reduz os gastos com o deslocamento da cidade de Santa Branca até São Caetano do Sul. Beatriz tem uma irmã gêmea, que não tem perda auditiva. O pai de Beatriz é surdo e o avô paterno, já falecido, também era surdo.

Beatriz -Minha mãe diz que, quando estava grávida de nós, ela sempre escutava música popular brasileira, o meu pai gostava de rock. O meu interesse por música vem desde criança, algo me conectava, apesar da pouca condição da audição.

A surdez de Beatriz ocorreu a partir de várias crises graves de otites quando criança. Beatriz chegou a fazer cirurgia no ouvido esquerdo, mas, mesmo assim, não foi possível reverter sua condição auditiva. Na escola, teve muita dificuldade para aprender a ler e a escrever, pois ouvia apenas por um dos ouvidos, nunca teve um acompanhamento educacional especializado até chegar ao ensino médio. Foi em sua casa, junto com os primos e irmãos, que Beatriz teve suas primeiras experiências musicais, o que, gradativamente, possibilitou o contato com vários outros instrumentos e experiências de aprendizagens não-formais, como, por exemplo, tocar na fanfarra da sua cidade.

Durante o ensino médio, Beatriz teve atendimento educacional especializado e, com isso, conseguiu aprender a Libras. Com o domínio de Libras, Beatriz ampliou o seu círculo de amigos. Orientada por uma fonoaudióloga, Beatriz procurou, junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), proceder à reabilitação auditiva, através do uso de AAS. Contudo, foi-lhe negado, alegando-se que, no caso dela, por ser uma surdez “flutuante”, o SUS não concederia o AAS. A partir de recursos da família, Beatriz conseguiu comprar o AAS, que usa apenas no ouvido direito, porquanto o seu ouvido esquerdo é caso de cirurgia para o Implante Coclear (IC), o que ela se nega a fazer, visto que acredita que não resolveria o problema da sua perda auditiva.

Atualmente, Beatriz é aluna de flauta transversal da Fundação das Artes, na cidade de São Caetano do Sul/SP. Conseguiu ser aceita nesta instituição através de um projeto que apoia a inclusão para o ensino da música, desenvolvido pelas professoras Viviane Louro e Lisbeth Soares. A professora Lisbeth Soares é a atual coordenadora do Instituto das Artes e a professora Viviane Louro, atualmente, é docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFP).

Como exposto no capítulo 2, o percurso teórico-metodológico permeia toda a estrutura da presente pesquisa, motivo pelo qual não foi apresentado em capítulo próprio. Partindo do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, o grande propósito está em observar que nossa sociedade funciona como um todo articulado, portanto:

A teoria da sociedade como sistema só surge onde a sociedade já é, ela própria, um sistema; onde ela não só é suficientemente diferenciada, mas onde a diferenciação conduz a uma dependência e conexão; onde, portanto, a própria realidade se constitui como um todo articulado” (KOSICK, 1976, p. 83).

Evidentemente, foi necessário utilizarmos um instrumento no qual fosse possível revelar o grau de dependência e as conexões existentes no contexto de vida das pessoas com surdez, indo além da “aparência fenomênica da realidade” (KOSICK, 1976, p. 83). Isto foi possível através do formulário **Perfil do Entrevistado**, produção elaborada pelos pesquisadores do NEPEDE-Es.

Cada entrevistado nos forneceu os dados a partir de cinco parâmetros: perfil pessoal (Quadro 1), perfil familiar (Quadro 2), indicadores sociais (Quadro

3), atendimento educacional especializado (Quadro 4) e atendimento clínico especializado (Quadro 5). Ampliamos, por meio desse instrumento, a busca por pressupostos ocultos ou inconscientes que, direta ou indiretamente, possam influenciar nossa compreensão do real significado de ser surdo na nossa sociedade, de se opor ao senso comum e permitir-se vivenciar a própria musicalidade.

Referente ao perfil pessoal, os desdobramentos se articulam em torno da necessidade de identificação; de conhecer o espaço físico ao qual pertence; da atuação profissional; da classificação da deficiência; do nível de escolaridade e da participação política.

Em relação à classificação da deficiência, orientamo-nos pela legislação em vigor (BRASIL, 2006), que classifica as deficiências como: **deficiência hereditária**, aquela resultante de doenças transmitidas por genes; **deficiência congênita**, aquela adquirida durante a fase intra-uterina; **deficiência adquirida**, aquela que ocorre após o nascimento, em virtude de infecções, intoxicações ou traumatismos. Contudo, mais recentemente, existe a caracterização das denominadas **doenças raras** (DR), que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “[...] a doença que afeta até 65 pessoas em cada 100 mil indivíduos, ou seja, 1,3 para cada duas mil pessoas.” No Brasil, a regulamentação da DR é feita através da Portaria 199, de 30 de janeiro de 2014.

Em relação ao perfil familiar, foram recolhidos dados que orientassem no sentido de verificar as condições de subsistência do entrevistado em relação às condições materiais familiares; outras incidências de deficiência na família; índice de mortalidade entre os irmãos, nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelo sustento da família e número de pessoas no núcleo familiar.

No quadro referente aos Indicadores Sociais, foram consideradas as questões passíveis de observação acerca das reais condições de vida do entrevistado, no tocante ao usufruto de bens materiais duráveis e não-duráveis, fonte de renda pessoal, qualificação profissional e ocorrência de despesas com prestação de serviços por terceiros, como, por exemplo: diarista, empregada doméstica, motorista, pedreiro etc. Dessa forma, poderíamos levantar dados que fornecessem uma caracterização da posição social em relação ao conforto

pessoal e à estabilidade econômica. Também aqui foram trazidos os dados mais importantes, exatamente como nas análises anteriores.

Constavam também, no formulário desta pesquisa, questões relacionadas aos atendimentos educacionais especializados. Buscaram-se, com isso, dados referentes ao percurso escolar formal, visando identificar se o entrevistado obteve a contemplação de seus direitos em relação às políticas públicas de acesso à educação para todos. Com essa premissa, buscamos interpretar se as condições objetivas para a efetivação destes direitos educacionais se materializaram. Além disso, considerando que a pesquisa foi realizada em contextos diferenciados, interessava averiguar quando, como e onde ocorreu a efetivação dos direitos em relação à educação. Para tanto, fizemos levantamento dos dados contemplando o nível de ensino desde a educação infantil até o ensino superior, nas seguintes modalidades: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissionalizante (EP).

Utilizamos, no último tópico do formulário, os mesmos princípios do tópico anterior, porém, buscamos obter dados relativos ao atendimento clínico especializado, envolvendo também os atendimentos relativos à reabilitação auditiva. Objetivamos identificar, nesses atendimentos especializados, aspectos em relação à área médica envolvida; o período da vida em que ocorreram esses atendimentos; a descrição desses atendimentos (os procedimentos) e os encaminhamentos prescritos.

Diferentemente do que ocorreu com as entrevistas, cujas narrativas foram transcritas individualmente, aqui apresentaremos os dados inseridos no formulário (apêndice 1) preenchido pelo entrevistado referentes às informações que mais se destacaram por apresentarem uma relação intrínseca na totalidade das respostas obtidas, que serão discutidas e analisadas no Capítulo 4. Apresentamos, inicialmente, os que estão relacionados ao **“Perfil Pessoal”** dos entrevistados, no que se refere à classificação da deficiência:

Quadro 18 - Perfil pessoal dos entrevistados

| Classificação da deficiência | Terapia fonoaudiológica | Fluência em Libras | AEE em algum período da vida |
|------------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------------|
| Congênita | Sim, fizeram | Sim, possui | Sim, houve |
| 0 3 | 0 9 | 0 8 | 0 7 |

| | | | | | | | |
|-------------|--------|-------------|--------|------------|--------|-------------|--------|
| Hereditária | 0 2 | Não fizeram | 0 0 | Não possui | 0 1 | Nunca houve | 0 2 |
| Adquirida | 0 4 | | | | | | |
| Total | 0 9 | | 0 9 | | 09 | | 0 9 |

Fonte: elaborado pela própria autora

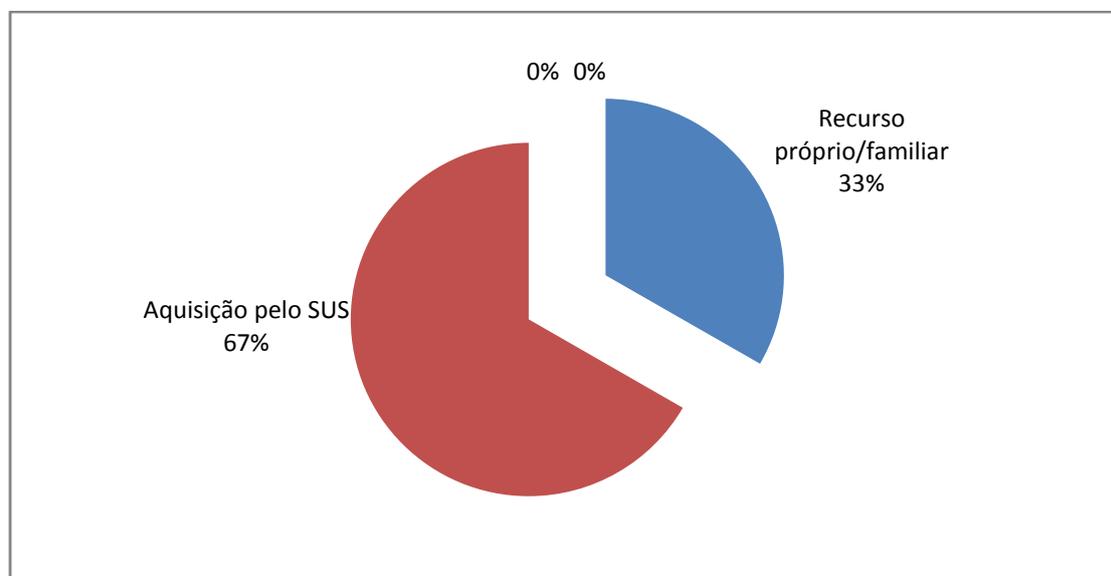
Nos dados referentes à classificação da deficiência, é importante considerar que, dos nove entrevistados, oito apresentaram a manifestação da deficiência ainda na infância, quando estavam sob a responsabilidade dos pais. Outra informação importante em relação a esses entrevistados, diz respeito ao fato de o atendimento inicial ter sido realizado pelo sistema público da saúde. Um único entrevistado obteve o seu diagnóstico de perda auditiva severa na fase adulta. Apesar de a deficiência ter se manifestando lentamente a partir dos quinze anos de idade, só foi diagnosticado quando ingressou no mercado de trabalho, por exigência dos exames pré-admissionais. Ele ocupou a vaga pela cota reservada na empresa para pessoa com deficiência e, naquela oportunidade, aprendeu a Libras.

Os dados fornecidos sugerem que há relação entre políticas públicas de saúde no âmbito preventivo na infância e na saúde das gestantes no que diz respeito à ocorrência da surdez e da deficiência auditiva. Sobre a incidência da deficiência de classificação hereditária, também é possível uma medida preventiva, através de um estudo mais atencioso do histórico da saúde da família de forma mais ampliada, que pode dar estimativas sobre diagnósticos para estimar os riscos.

Ainda relacionados ao “Perfil pessoal” dos entrevistados, preocupamo-nos em apresentar os dados que se referem à reabilitação auditiva, se em algum momento da vida houve alguma tentativa de recuperar os resíduos auditivos através do uso de AAS, de intervenção cirúrgica ou de implante coclear. Dos nove entrevistados, todos, em algum momento da vida, fizeram a tentativa de reabilitação auditiva. Depois de respondida essa questão, interessa-nos verificar por que o alto nível de rejeição à utilização do AAS. Nas narrativas das entrevistas, houve uma incidência muito alta de queixas em relação a dores de cabeça, amplificação dos sons de forma exagerada e menor incidência de queixas sobre não ouvir o que de fato gostaria de ouvir e

compreender melhor (por exemplo, o que as pessoas estavam falando). No gráfico a seguir, apresentamos os dados recolhidos referentes à aquisição dos AAS pelos entrevistados:

Gráfico 5 - Sobre a aquisição dos aparelhos de amplificação sonora



Fonte: elaborado pela própria autora

Dos entrevistados que tiveram a oportunidade de adquirir o AAS, apenas três mantêm o uso contínuo. Os demais entrevistados abandonaram o uso por motivos diversos e se comunicam exclusivamente através da Libras. Desses três entrevistados que fazem uso contínuo de seus AAS, dois se comunicam também utilizando a Libras e uma entrevistada ainda não é fluente em Libras, embora estivesse estudando o idioma. Portanto, esses três entrevistados que fazem uso contínuo dos AAS são oralizados e utilizam a Libras.

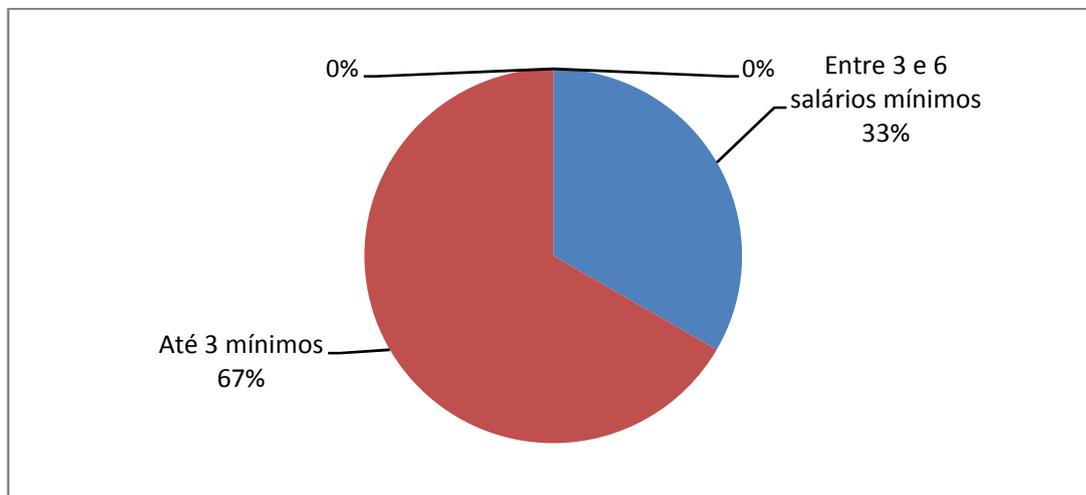
Em relação ao perfil familiar do entrevistado, consideramos obter dados que apontassem o contexto familiar dos seus progenitores. Os levantamentos visavam conhecer o nível de escolaridade e a profissão dos pais; o número de irmãos; a posição do entrevistado em relação ao número de irmãos; a ocorrência de algum irmão já falecido; outros casos de pessoas com deficiência na família; quantas e quais são as pessoas do núcleo familiar. Para esse quadro do formulário, também optamos por apresentar as informações mais relevantes, no sentido de identificar o viés de relação entre os dados apresentados por todos os entrevistados. Nesse sentido, o que podemos

destacar é a presença da progenitora na vida dos entrevistados. Os demais dados são difusos, variando muito de acordo com cada entrevistado.

Apresentamos, no formulário, um quadro que continha questionamentos relacionados aos indicadores sociais dos entrevistados. Esse quadro se destinava a colher dados relativos à renda familiar e ao usufruto de bens materiais duráveis; prestação de serviços por terceiros; saneamento básico; forma de mobilidade e de comunicação disponíveis. Com isso, constatamos o nível de inserção social do entrevistado em relação aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no que se refere à “Qualidade de vida e acesso ao consumo” (FRANCISCO, 2018). Os dados apresentados revelam uma uniformidade, indicativo de que os padrões mínimos necessários de inserção social estão preservados pelos nossos entrevistados.

No quadro relacionado à renda familiar, dos nove entrevistados, três declararam renda familiar de até três salários mínimos, e seis entrevistados declararam renda familiar entre três e seis salários mínimos.

Gráfico 6 - Renda familiar dos entrevistados



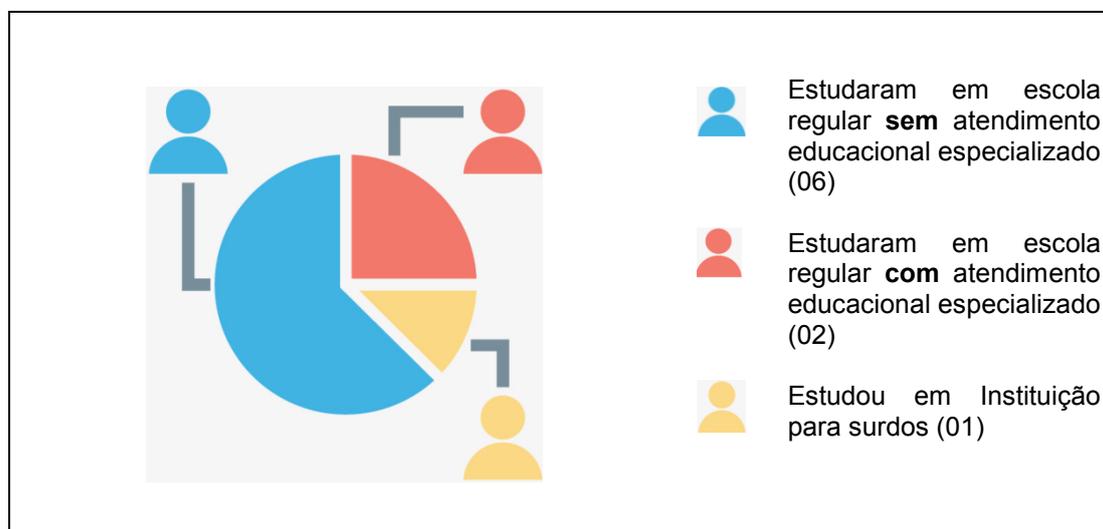
Fonte: elaborado pela própria autora

Observamos que os três entrevistados que possuem renda familiar entre três e seis salários mínimos são os que fazem uso contínuo do AAS e que estes foram adquiridos com recursos próprios ou da família.

Referente ao atendimento educacional especializado (pedagógico), interessava-nos obter dados sobre os acompanhamentos pedagógicos que os

entrevistados receberam ao longo da jornada escolar. Para isso, abrangemos todos os níveis de ensino e modalidades conforme prescrição na legislação vigente. A seguir, gráfico⁴ que representa os dados obtidos:

Gráfico 7 - Atendimento educacional especializado



Fonte: elaborado pela própria autora

Como podemos observar, o atendimento educacional especializado alcançou um terço dos entrevistados. Com esses dados, foi possível estabelecer um paralelo às narrativas e constatamos que a ausência do intérprete/tradutor de Libras interfere diretamente no sucesso escolar dos surdos e precariza a ação docente.

Poderíamos ampliar o olhar na intenção de aprofundar mais alguns dados que são inusitados, contudo, ultrapassaria os limites de abrangência desta pesquisa. Vale ressaltar que, em relação ao atendimento médico e de reabilitação, podemos concluir, desse conjunto de dados, que tais atendimentos trabalharam de maneira isolada em relação ao atendimento educacional especializado.

3.3 Definição dos Eixos Temáticos para análises

No que diz respeito ao contexto de vida das pessoas com deficiência, Caiado (2013, p. 23) aponta que “[...] problematizar essa realidade nos leva a

⁴ Gráfico disponível em: <https://pt.pngtree.com/freepng/pie-chart_3388445.html>. Acessado em 14/abril/2018.

muitas perguntas [...]”. Ainda de acordo com a autora, “o esforço é sempre compreender as relações que constituem a totalidade em que todas as dimensões sociais interagem”. Neste sentido, as narrativas foram conduzidas diligentemente, no sentido de fazer emergir da fala dos próprios protagonistas os dados essenciais para a pesquisa. Mas o enredo da vida é algo muito complexo, peculiar e sujeito às determinações sociais e históricas. Evidentemente, procuramos abstrair da realidade destes entrevistados evidências que nos conduzissem à compreensão de como foi o acesso à música; como se apropriaram da música; o que a música significa na vida de cada um. Foi, portanto, através do viés das condições sociais concretas, no devir da existência desses entrevistados, que dirigimos o nosso olhar e apresentamos os Eixos Temáticos.

Os Eixos Temáticos elegidos, resgatados das próprias narrativas dos entrevistados, possuem uma dimensão passível de serem estendidas aos vários aspectos da cotidianidade. Longe de serem irrelevantes, os aspectos aqui elencados têm relação com os objetivos da pesquisa, pois revelam as tramas e os dramas de quem vive uma condição constante de superação de adversidades de toda ordem. Obviamente, foram necessárias sobreposições em núcleos, mediante as circunstâncias já mencionadas. Nesse sentido, apresentamos quatro Eixos Temáticos para análise: escola, família, música e surdez.

Sobre a escola

Os anos iniciais de escolarização de Renato até aos quinze anos de idade, foram fundamentais para o seu sucesso escolar, pois concluiu o ensino médio na idade esperada. Renato não quis fazer o ensino superior, pois priorizou conciliar atenção à família e ao trabalho. Concorrendo à cota para deficiente auditivo nas empresas, nunca teve dificuldades nos cursos de aperfeiçoamento e capacitação, chegando inclusive a estudar desenho mecânico. Esse entrevistado narrou que, em relação à aprendizagem, seu maior medo é quando percebe que as pilhas do aparelho auditivo estão fracas. Imediatamente, providencia pilhas novas. A dependência do aparelho auditivo

é bastante compreensível. Renato é uma pessoa extrovertida, alegre e aprecia o convívio social como fonte de prazer.

Renato -Fui uma criança calma, aprendia bem. Era bom aluno na escola. Nunca tive dificuldade nenhuma em relação à aprendizagem. Até porque minha perda auditiva ocorreu a partir dos 15 anos de idade. Então eu já estava bem adiantado nos estudos e essa perda foi gradual, mas nunca impossibilitou a minha aprendizagem.

Carlos nasceu surdo. Ele conta que sua família teve muita dificuldade em encontrar uma escola inclusiva com outros colegas surdos. Sua avó procurou muito até que encontrou uma escola inclusiva para ele estudar. Carlos estudou até a terceira ou quarta série (não lembra direito), quando pediu transferência para a escola Padre Henrique, que é uma escola só de surdos. Carlos tem boa fluência em Libras e olhava atentamente para a intérprete de Libras enquanto nos dava a entrevista. O que ele nos narra é uma série de dificuldades no relacionamento com os ouvintes, inclusive agressões físicas. Carlos estudou até a oitava série, não mostrou que teria interesse em retomar os estudos, como ocorreu com os outros entrevistados.

Carlos -Fui até a oitava série, depois fui para o Ginásio Pernambucano (de esportes). Teve campeonato de handebol. Tinha esporte para estimular a gente, mas eu senti preconceito, porque na hora do jogo no torneio, os ouvintes, fizeram uma maldade, comigo. Bateram em mim, até hoje tenho sequela nesse olho (aponta para o olho esquerdo), senti muita dor. Continuei a me queixar de dores para minha mãe, ela me levou ao médico, mas até hoje meu olho tem essa sequela. Fui para o médico, a gente fez um tratamento, mas até hoje eu sinto escura a minha vista. O meu médico não sabe o que foi e eu sempre digo que tenho problema nesse olho.

O entrevistado Marcos estudou inicialmente em uma escola particular, depois seus pais o matricularam numa escola inclusiva. Nessa escola, havia também a sala somente para alunos surdos. Marcos não soube esclarecer quais critérios eram estabelecidos para a seleção. Contudo, ele foi selecionado para a sala junto com ouvintes (sala inclusiva). Nessa escola havia a professora de educação especial, com quem Marcos, quando apresentava dificuldade em alguma disciplina, fazia aulas de reforço após o período de aula. Porém, Marcos narrou que parou de estudar na sexta-série. Essa não foi uma opção, pois coincide com a saída da professora da educação especial da

escola. Essa professora se afastou por motivo de saúde e não houve quem a substituísse. Contudo, muito feliz, ele nos conta que já está matriculado e irá retomar os estudos mesmo com as dificuldades em relação à falta de atendimento educacional especializado.

Marcos -[...] por exemplo, terminava na sala de aula às seis horas, então eu tinha reforço de disciplina, ou seja, uma de português, se eu tivesse dificuldade, ou história, geografia, matérias isoladas, só isso. Só foram dois anos de reforço, a professora ficou doente, com problema de tireoide, então eu tive que parar também. [...] mas eu já me matriculei, em fevereiro, dia cinco, estarei retornando para a escola à noite, estou voltando para a escola.

Soraia iniciou o estudo da Libras desde criança. Quando entrou na escola, logo no primeiro ano, teve um professor de Libras, que a acompanhou até o quarto ano, quando, então, ele saiu desta escola. O sinal em Libras do nome do professor (Cristiano) é repetidamente mencionado e percebe-se que há um enorme carinho por esse profissional que a acompanhou. Atualmente no 6º ano, Soraia tem tido algumas dificuldades em relação às condições de aprendizagens, e relata:

Soraia -[...] dentro da sala de aula é muita bagunça, muito barulho, a professora é muito brava, na educação física também não consigo aprender, minha cabeça começa a doer.

Soraia tem um bom relacionamento com seus colegas ouvintes, sendo que ela mesma ensina os sinais da Libras para que possa manter uma comunicação com eles. Ela relata que o nível de amizade é “mais ou menos”, contudo tem uma colega bem mais próxima, uma aluna que também tem deficiência (Soraia não especifica qual deficiência) e que, Soraia enfatiza, é uma grande amiga em sua vida.

Gisele sempre estudou em escola pública, sem nunca ter acompanhamento educacional especializado. Foi a professora quem desconfiou que havia algum problema com ela e sua irmã gêmea e chamou a mãe para uma conversa:

Gisele -[...] a professora que descobriu que a gente tinha algum problema, uma dificuldade em grau maior, então ela falou para nossa mãe. Foi a partir de então que começamos a ter acompanhamento

médico e fonoaudiológico, perto da faculdade de medicina (...) na escola pública não tivemos acompanhamento nenhum, nada.

Quando Olívia iniciou sua fase de escolarização, contou com a ajuda de seu irmão de seis anos. Não era permitido, na época, criança com menos de sete anos iniciar a primeira série, mas a mãe de Olívia conversou com a direção da escola, explicando a situação:

Olívia -[...] a diretora permitiu meu irmão me acompanhar porque ele entendia o que eu queria falar, porque eu fazia mímica e com isso me intermediava com a professora e com os colegas. Com isso, ele entrou muito cedo na escola, ele ficou comigo até o terceiro ano do Ensino Médio. Isso foi muito bom, porque fomos parceiros, companheiros o tempo todo.

É impressionante a maneira como Olívia fala do irmão, que é um ano mais novo do que ela. Além do vínculo familiar, formaram uma dupla para os estudos. Olívia relata que o seu irmão fazia redação para ela escondido, para que pudesse passar de ano devido às dificuldades com leitura e escrita, principalmente. Essa parceria para os estudos terminou com a conclusão do Ensino Médio, mas podemos perceber a admiração e gratidão pelo irmão na voz de Olívia.

Beatriz lembra que, nos anos iniciais de escolarização, teve muita dificuldade para ler e escrever. Ela sempre estudou em escola pública e, apenas no Ensino Médio, pela primeira vez, recebeu atendimento educacional especializado. Beatriz tem defasagem em relação série/idade por conta da intervenção cirúrgica que a afastou por algum tempo da escola.

Beatriz -[...] quando eu estava começando a aprender a ler e escrever, senti um pouco de dificuldade. Durante os três anos do Ensino Médio tinha um intérprete da Libras e ainda uma outra professora para tirar as dúvidas.

Beatriz lembra que, nos anos iniciais de escolarização, teve muita dificuldade para aprender a ler e a escrever. Sempre estudou em escola pública. Contudo, foi no Ensino Médio que, pela primeira vez, recebeu atendimento educacional especializado. Beatriz também tem atraso em relação série/idade por conta de uma intervenção cirúrgica que a afastou por algum tempo da escola.

Na narrativa de Beatriz fica bem entendido que a oportunidade de aprender Libras ampliou seu entendimento em relação a sua condição auditiva. Ela comenta que, antes, considerava a surdez como “uma coisa ruim”, mas não a considera mais assim. A sua condição auditiva não a impediu de realizar seu grande sonho: tornar-se aluna de uma instituição bem-conceituada na área musical e, com isso, estudar para tornar-se uma musicista proficiente.

Podemos concluir que a escola é uma instituição que também potencializa as relações sociais, contudo, para o surdo, há questões mais abrangentes: não basta apenas assegurar o direito à matrícula. A permanência apresentou-se como sendo o grande entrave, pois observou-se que a evasão escolar ainda é vista como a única solução para os entrevistados na cidade de Recife/PE. O mesmo não se observou entre os entrevistados das cidades de Uberaba/MG, Sorocaba e São Caetano do Sul, estas últimas no Estado de São Paulo. Portanto, realidades distintas geram resultados distintos, mesmo que estejam todos sob amparo da mesma legislação das políticas públicas educacionais brasileiras.

Sobre a família

Como podemos observar, a música já é uma tradição na família de Renato e a aprendizagem musical inicia-se em tenra idade; com isso, na fase adulta, ele não percebeu se teve alguma dificuldade inicial na aprendizagem musical. Antes mesmo de ser alfabetizado no percurso de escolarização formal, Renato já dominava a leitura e escrita da música.

Renato - Na verdade, eu sempre gostei de música e convivi com a música. Meu pai tocava (trompete) e isso ajudou bastante. Eu tenho um filho que também é músico (toca violino).

[...] a minha esposa gosta de ouvir música sim. São dois músicos dentro de casa, então sempre tem música. Mas quando chego em casa do trabalho e estou muito cansado, tiro o aparelho (auditivo). É o lado positivo da surdez (risos) não ouço nada, fico tranquilo, vou dormir sossegado, nem ligo se a mulher roncar (risos).

A participação de Priscila no projeto é motivo de orgulho para a família, e de certa forma para toda a comunidade, pela visibilidade que traz para o Bairro Casa Amarela, onde se concentra o projeto. Priscila nos narrou que a família está fazendo o grande papel de divulgação dos caminhos percorridos, pelas

dificuldades encontradas e sua superação, usando suas próprias palavras, até chegar “no topo da felicidade”.

Priscila - Minha mãe dizia para mim: vai em frente, aproveita a oportunidade, vai em frente, e acredite em você, e algumas amigas também me estimularam muito. Para desenvolver, eu engatinhei e hoje eu sinto que já estou caminhando.

Marcos tem na família todo o apoio necessário. Assim como nos relatos de Priscila, ele conta com ampla ajuda na divulgação de suas apresentações em público, de suas aparições na televisão e nos jornais. Marcos foi apresentado ao projeto por Priscila. Apesar de não terem um vínculo familiar, Priscila e Marcos são amigos e parceiros unidos por laços fraternos consolidados por dividirem a mesma história: enfrentar e vencer os obstáculos de serem surdos que apreciam a música. Nessa realidade, é necessário lutar contra o descrédito em relação às suas potencialidades como pessoa, em seu direito inalienável de escolhas próprias.

Marcos -Eu tive, lógico (apoio da família)! Minha avó, minha família e quando eu passei na televisão, no jornal, então foi divulgado para a família, para os sobrinhos, pais, eu me sinto muito feliz, eu me sinto muito feliz! Estou muito orgulhoso de mostrar minha capacidade.

Aparentemente poderíamos supor que o próximo excerto não pertence ao Eixo Temático sugerido (família), contudo, observando com um pouco mais de atenção, vemos nele a contribuição do tio de Fernando. Foi o professor de teclado dele. Apesar de considerar difícil tocar teclado, ele aprendeu! Fernando passou, depois, a se dedicar à bateria porque não havia quem tocasse bateria, enquanto que teclado havia alguém. Nesse excerto também vemos transparecer a credibilidade desse tio em relação ao seu sobrinho surdo: “Ele vai conseguir!”. Também podemos perceber a estratégia que ele criou para fazer com que Fernando percebesse quando estava acompanhando com o ritmo incorreto: “troca, troca, troca!”.

Fernando -Eu estava dentro da igreja tocando, alguns ouvintes achavam que eu era ouvinte também. Eu tocava bateria na igreja, os ouvintes falavam: “menina, ele é surdo e sabe tocar!” “E se a música for bem rápida?”, me perguntavam. Então eu disse: “eu sei, já conheço a música, porque antes teve o ensaio.” A primeira vez que

toquei teclado foi a mais difícil. Acho teclado mais difícil. Estudei muito, meu tio me ensinou a tocar, depois eu parei e fui tocar bateria, porque não tinha ninguém para tocar. Então alguns ouvintes diziam: “menina, ele é capaz de tocar?” Meu tio dizia: “Ele vai conseguir!” Eu perguntava: “Qual é a música?” Se eu já conhecia, quando ele começava a cantar, eu começava a bater. As pessoas ficavam admiradas, porque o que move a gente é a vibração, se for algo errado, ele (o tio) dizia assim “Olha, troca, troca, troca!” Então eu já fui me acostumando.

Era dia do aniversário de um dos integrantes do grupo e todos comemoraram, como uma grande família. Neste mesmo dia, haviam chegado para conversar com o coordenador do Projeto Som da Pele, dois novos integrantes surdos para fazerem parte da Banda Batuqueiros do Silêncio. Com a grande acolhida de todos, eles observavam atentos a tudo o que se passava, enquanto Mestre Batman, mentor e responsável pelo Projeto, recepcionava-os dando maiores detalhes sobre a sua metodologia, que é baseada em sinais luminosos para indicar o ritmo e melhor poder ensinar os surdos a tocaram com seus instrumentos de percussão o ritmo do Maracatu⁵.

Soraia foi quem tomou a iniciativa de estudar música, quando informou para a sua mãe que tinha desejo de tocar bateria e teclado. Ela relata que a sua mãe respondeu que não, mas que, diante de sua insistência, acabou sendo convencida a deixar. O fato de a mãe de Soraia não saber Libras parece ser o motivo pelo qual não acompanhe o desenvolvimento musical da filha. Soraia, não esconde a tristeza ao dizer “Minha mãe não sabe Libras.”

Os pais de Soraia não sabem nada sobre música, mas o seu pai sabe um pouco de Libras, então tem uma comunicação maior com ela. Ela se anima quando lembra do que seu pai falou, ao ser questionado sobre o seu desejo de aprender música: “Ah, papai falou vai, você consegue, vai!”

É o pai de Soraia o seu grande incentivador. Em alguns momentos de desânimo, é ele quem a faz acordar para ir para a aula, enquanto ela quer dormir mais um pouco: “[...] vai sim, você não vai parar, vai terminar, sim, você vai conseguir! Acorda! Vamos!”

⁵**Maracatu** é uma manifestação da cultura popular brasileira, afrodescendente. Surgiu durante o período escravocrata, provavelmente entre os séculos XVII e XVIII, onde hoje é o Estado de Pernambuco, principalmente nas cidades de Recife, Olinda e Igarassu. Como a maioria das manifestações populares do país, é uma mistura de culturas ameríndias, africanas e européias.

Quanto aos demais membros da família (inclusive sua mãe) e alguns amigos, Soraia revela que não tem muito apoio, é “mais ou menos”. Contudo, percebo que a maior dificuldade para saber a opinião das pessoas recai mais no fato de que elas não sabem a Libras para estabelecer melhor comunicação sobre a aprendizagem musical de Soraia. Ou talvez o descrédito em relação a ela seja pelo motivo de que, além da surdez, Soraia possui deficiência física.

Gisele e sua irmã gêmea foram incentivadas a estudar a música pela mãe. Não somente música, mas também balé. Elas prontamente iniciaram as aulas e gostaram muito. O fato de que havia uma professora de música também surda no Conservatório onde elas foram estudar foi determinante para que a mãe vislumbrasse também as possibilidades musicais de suas filhas.

Gisele -[...] minha mãe colocou a gente aqui quando tínhamos oito anos de idade. Fazia balé, e tocava teclado. Minha mãe comprou o teclado mais caro da época, e a gente estava gostando muito, estávamos amando. Quando a gente desanimou, nossos amigos e familiares incentivaram e nós continuamos. E agora já estamos quase formadas.

Gisele está cursando o último ano do curso técnico em música, e pretende prosseguir os estudos na área. Para sua felicidade, na cidade onde mora, há o curso superior de música em Universidade Pública, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A mãe de Olívia, atendendo a seu pedido, procurou uma instituição pública de ensino de música. Logo de início, esclareceu, no ato da matrícula, que sua filha era DA de grau severo, mas que fazia uso de AAS, portanto estaria apta a aprender a música. Naquele momento, tomou conhecimento de que a instituição não tinha condições de atender a uma criança com deficiência auditiva para aprender música, como também não dispunha de material pedagógico adequado a essa situação. No entanto, uma outra professora de música que acompanhava o diálogo disse: “Pode deixar, eu vou ensiná-la” e assim conduziu Olívia para a sala de aula, onde teve a sua primeira experiência musical. Ela recorda, com entusiasmo, que

Olivia -[...] a professora pediu para colocar as mãos no armário do piano enquanto tocava. Eu senti que era gostoso aquela vibração na mão e falei: “Que som gostoso!” Comecei a sentir prazer em estudar piano, não faltava às aulas, sempre sentia prazer em tocar, e me formei.

Pela narrativa de Beatriz, percebemos que seus pais mantinham uma rotina de audições musicais em casa, e o pai, mesmo sendo surdo, aprecia a música. Seus primos possuem uma banda de música. Foi de um dos seus primos que ela ganhou, aos três anos de idade, seu primeiro instrumento musical: o violão.

Beatriz -[...] minha mãe contou que quando estava grávida de nós (tem uma irmã gêmea), ela sempre escutava MPB, o meu pai gostava de Rock. O meu interesse por música vem desde criança, algo me conectava, apesar da pouca condição de ouvir.

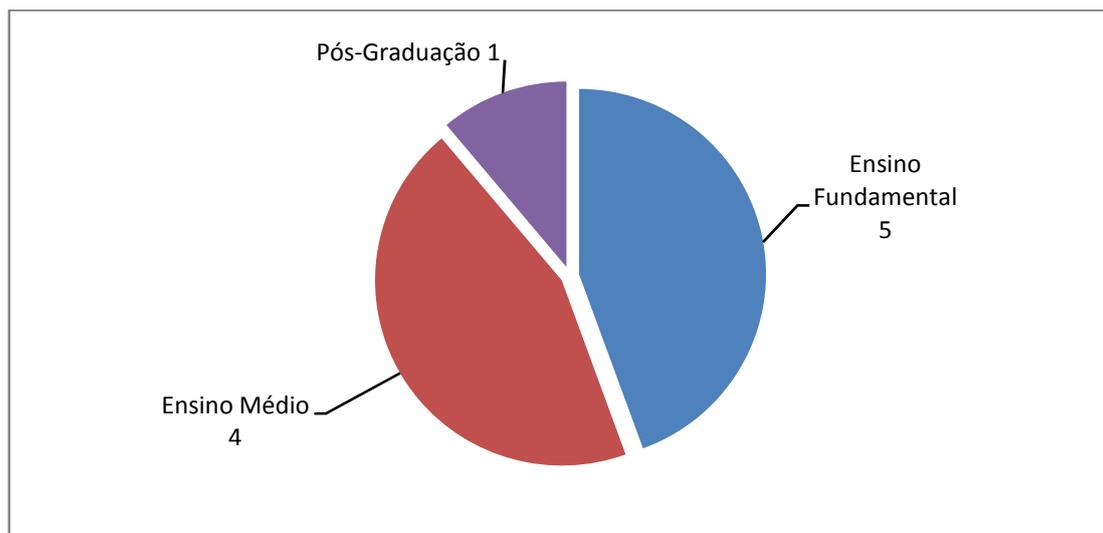
Atualmente, os pais de Beatriz apoiam seus estudos musicais e, como indicativo disso, eles prometeram que se mudariam da cidade de Santa Branca para a mesma cidade onde Beatriz atualmente estuda (São Caetano de Sul). Mas nem sempre Beatriz pôde contar com esse apoio. Quando se apresentou para fazer os testes para entrar na Fundação das Artes, fez escondida do pai, pois para ele “ser surda e estudar a música?! não dá certo”, e, com certeza, não seria possível contar com sua compreensão nesse sentido. Beatriz decidiu, então, omitir do pai que estava se candidatando a uma vaga para estudar flauta transversal na Fundação das Artes.

Supomos que, devido às implementações nas políticas públicas na área da Educação Especial no Brasil a partir da década de 1970, os entrevistados nascidos depois deste período, a saber, Priscila, Carlos, Fernando, Soraia e Beatriz, vivenciaram contextos educacionais com ouvintes intermediados ou não pelo profissional interprete/tradutor da Libras. Os entrevistados Renato, de 49 anos e Olívia, de 54 anos, nascidos antes dessas implementações legais, aprenderam Libras por força das circunstâncias do contexto profissional.

Contudo, através das narrativas, percebemos que, em relação à evolução educacional dos entrevistados, no levantamento obtido, alguns dados se cruzam. Em relação ao sucesso escolar, podemos destacar que o nível de escolaridade é maior entre os entrevistados que são oralizados, que utilizam

aparelhos auditivos e que também possuem fluência em libras. O nível de escolaridade é menor entre os entrevistados que não foram devidamente contemplados pela efetivação das políticas públicas de Atendimento Educacional Especializado, sendo a evasão escolar apontada como único recurso.

Gráfico 8 - Nível de escolaridade



Fonte: elaborado pela própria autora

Salientamos que o gráfico acima representa a natureza do contexto educacional dos entrevistados, quanto ao nível de conclusão da educação formal.

Sobre a música

No lar em que Renato cresceu, a música esteve sempre presente, assim como também no convívio social. Seu filho seguiu os mesmos passos. Embora ele comente que não teve muita paciência para ensiná-lo, o certo é que, dentro de sua casa, a música está sempre presente. Quando indagado sobre como conseguiu aprender a tocar tantos instrumentos de sopro, Renato nos relatou suas experiências como regente da banda marcial da escola durante o ensino médio. E também no Serviço Militar (Exército) coube a ele a função de tocar corneta. Existe um toque específico da corneta para cada comando na

dinâmica do quartel (chamada) e os recrutas, pelo som, identificam o comando solicitado.

Renato -Comecei a estudar a música nem era alfabetizado ainda. E isso foi bem antes de perceber que tinha perda auditiva. Quando iniciou a perda eu já sabia muita coisa mesmo! ...eu sempre gostei e convivi com a música. Meu pai tocava e isso ajudou bastante. Eu tenho um filho que é também músico. Eu toco o saxofone, mas sei tocar todos os instrumentos de sopro.

Priscila teve esta experiência de rejeição devido a sua condição de surda que marcou a auto-estima negativamente. Ao narrar o fato reproduzido a seguir, é transparente o seu estado de tristeza. Contudo, ao desenvolver a narrativa, ela se transforma e a alegria volta à sua narrativa, através de uma postura mais ereta, as mãos continuam com a Libras e o sorriso volta radiante.

Priscila -Antes de entrar no projeto, eu participei do coral Mãos que Cantam. Era um coral de língua de sinais e disseram que eu não poderia participar mais porque eu era surda, era um coral só de ouvintes. Então eu comecei a participar com minha família do Carnaval. Olhava, tinha o desejo de tocar tambor, no Maracatu. Então eu disse para mim: “Não, eu acho que não vou conseguir. Mas eu sentia a vibração muito forte. Então dizia: “Eu sou capaz! Que desejo eu tenho!” Eu dizia para minha irmã: “Procura um projeto de música”, mas minha irmã não encontrava e eu só vivia pensando. Quando chegava em casa depois de ver estes eventos, ficava dizendo: “Eu quero tocar Maracatu”, então pegava a panela e ficava batendo e minha mãe dizia: “Pára de zoar! Está fazendo muita zoadá, muito barulho.” Então eu parei de bater as panelas e ficava muito triste, saía para me divertir, mas eu tinha desejo de tocar maracatu. Eu saía para me divertir, bebia, brincava, mas isso não me trazia orgulho. Eu queria provas que era capaz mesmo surda. Quando encontrei Vítor, que fazia parte do projeto, ele me chamou, depois encontrei Jaqueline (a intérprete de Libras) que também me fortaleceu, a gente começou a metodologia de aprender e foi crescendo o projeto.

Carlos é mais quieto, sereno, e falou pouco. Mas esse pouco é bastante significativo, pois em quase todas as respostas existe as frases: “Eu já me sinto melhor”; “Agora estou bem”. Ficou o tempo todo sentado no cantinho do sofá da sala, interagiu menos com os outros colegas, mas tinha ao seu lado outro integrante que interagiu bastante com ele.

O entrevistado Fernando nos forneceu detalhes riquíssimos sobre a importância da música em sua vida.

Fernando -A primeira vez que eu comecei, estava em casa. Eu vi alguns ouvintes, primeiro eu vi meu irmão que é ouvinte, ele toca trompete. Então ele sempre ia ao ensaio no Exército. Eu queria participar e meu irmão dizia: “Venha!” Tenho um irmão gêmeo que é surdo também, eu e ele íamos para os ensaios. Era um ensaio tipo Banda Marcial. A gente ia para o ensaio e não tinha intérprete, mas a gente ia ...

No excerto a seguir, ele nos narrou uma experiência que o deixou muito triste.

Fernando -Eu fui numa escola em Casa Amarelo (bairro) que me chamou porque eu sei tocar instrumento de sopro. Eu fui lá, era novato. Os meus irmãos não quiseram ir. Eu fui, fui tentar participar, porque eu gosto de música. Eu gosto de tocar bateria. Pedi para sair, quer dizer, eu me sentia excluído, porque não havia interprete de Libras. Eles reclamavam comigo, então desisti. Eu fiquei chateado...não entenderam que eu precisava de um intérprete.

Como bem podemos perceber, Fernando aproveitou todas as oportunidades possíveis, inclusive era identificado como musicista pela comunidade. Mas a sua participação efetiva foi negligenciada por falta de atendimento adequado às suas especificidades. Não foi a surdez que o impediu de exercer sua musicalidade, mas a negação de seu direito à acessibilidade como condição primeira para usufruir do convívio com os ouvintes e vice-versa.

Todos os entrevistados tomaram conhecimento do Projeto Batuqueiros do Silêncio através de algum membro da família ou amigo, pessoas ouvintes, que por sua vez ficaram sabendo do projeto através da televisão. Depois disso, a notícia foi fluindo entre a comunidade surda e, com isso, mais surdos têm tido a oportunidade de fazer parte do projeto. Mas, para a ampliação do projeto, são necessários investimentos públicos, parcerias, convênios e mais divulgação.

Com Marcos o primeiro contato com a música deu-se através do Projeto Batuqueiros do Silêncio.

Marcos -Antes a minha mãe me mostrou o projeto na televisão, vi a Priscila tocando, eu fiquei aguardando, minha mãe tinha muito anseio de conhecer, eu ficava emocionado, eu era bem menor. Quando encontrei Priscila no shopping, eu disse que queria ir e ela dizia: “Não, calma que vai ter inscrição”, então eu fui em Casa Amarela (local dos ensaios e futuro estúdio do grupo) junto com minha mãe. Conversei com Batman (coordenador do Projeto) e comecei a treinar, e me deu paz, uma emoção, autoestima, isso foi me dando forças, música é ótimo, é maravilhoso, chego a ficar emocionado!

Marcos frequenta os ensaios da Banda, que são intensificados quando estão perto de alguma apresentação. Apesar de não ter tido uma vivência musical anterior, nada impede que Marcos faça parte dos treinos em grupo, ensaios e apresentações. Em relação à música, Marcos transmite muita segurança em relação aos seus sentimentos, recorrentemente utiliza a palavra “paz”, “muita paz”. Na sua narrativa, atribui à música e ao projeto de que agora faz parte, o desvio daquilo que chamou de “contextos ruins”, e, com isso, recuperou junto a sua família o respeito e a admiração de todos.

Soraia teve seus primeiros contatos com a música no Conservatório, seus estudos musicais sempre tiveram um caráter formal de aprendizagem: frequência às aulas, avaliações práticas e teóricas. Mas em relação às aulas teóricas, Soraia fica um pouco desconfortável para falar:

Soraia -Eu gosto mais ou menos da parte teórica, que é a musicalização, mas faz parte, precisa também junto com os outros alunos (...) os outros alunos falam “Você é muito inteligente!”

Soraia toca bateria, mas sentiu vontade de aprender a tocar outro instrumento: o teclado. Mas surgiram as dificuldades, as quais foram sanadas através da intervenção dos professores juntamente com os intérpretes da Libras:

Soraia -[...] a Geiza (professora) tem um material com as figuras musicais junto. Ano passado tinha o Carlos Eduardo (intérprete) que também me ajudou muito a entender o que era a mínima, a semínima. Então assim eu comecei a estudar, só que achava difícil, mas logo foi melhorando. Mas precisa ter o intérprete junto com a professora.

A professora de teclado utiliza uma metodologia específica nas aulas com Soraia. Na sua narrativa ela aponta: “um material com figuras junto”, mas, infelizmente, não houve a oportunidade de encontrar a professora de teclado de Soraia.

Como participante da Banda, ela acompanha o ritmo através da percussão com as clavas. Durante o ensaio, aproximei-me de Soraia para ajudá-la a acompanhar no ajuste da forma como ela estava segurando as clavas. A

intérprete de Libras me interrompeu: “Não, não ajude, ela vai conseguir sozinha!”. Logo percebi que Soraia entendeu visualmente todo o contexto da situação, e ficou mais atenta, ela observa sutilmente as pessoas que estão mais próximas. Com isso, passei a compreender que a intervenção não pode ser invasiva, pois a aluna precisou ter tempo para sentir-se segura para a execução musical. Embora minha intenção tenha sido de ajudar, talvez minha postura estivesse favorecendo um ambiente de aprendizagem hostil para Soraia.

Gisele iniciou os estudos musicais aos oito anos de idade, juntamente com sua irmã gêmea. Gisele e sua irmã poderiam optar por qualquer instrumento musical, mas as duas optaram pelo teclado.

Gisele -A primeira vez que eu vi o teclado eu me apaixonei. Primeira vez quando eu toquei, nossa! Foi muito bom!

Seus estudos foram interrompidos quando ela desanimou, mas a família interveio e logo recomeçaram, desta vez no Conservatório, mas Gisele e sua irmã continuaram a estudar o mesmo instrumento: o teclado.

Gisele -[...] depois que a gente entrou aqui, descobrimos que minha professora de teclado, tem problema auditivo também. Aí sim, ela (a mãe) percebeu que essa escola não é somente para pessoas normais, é para pessoas que também tem alguma dificuldade, que têm deficiência.

Olívia, quando iniciou seus estudos musicais, estava com 12 ou 13 anos de idade, após acompanhar o enredo de uma personagem da televisão que tocava piano. A partir de então, ela decidiu o que queria ser quando crescesse: pianista. Diante do pedido inusitado da filha surda que queria aprender música, uma mãe muito dedicada e decidida a matriculou no Conservatório de música. Olívia cumpriu todas as etapas formais de aprendizagem do Conservatório: além do piano, aprendeu a tocar órgão eletrônico e teclado. Avançou para o ensino superior também em música e na Pós-Graduação se dedicou às pesquisas sobre música e surdez, com a mediação da tecnologia.

Olívia -Um dia fui tocar na missa, um órgão, estava com aparelhos auditivos e uma mãe viu: “Ah, então minha filha também é capaz!” Porque a filha dela também é surda, e foi conversar comigo(...) “Então vou levar minha filha” Foi a partir daí que ela começou a estudar música comigo.

Essa nova aluna, na época com 12 anos de idade, seguiu os mesmos passos de sua professora. Foi uma longa jornada de estudos e de amizade. Em 2013, defendeu sua Dissertação, intitulada “Glossário Bilíngue da Língua Brasileira de Sinais: criação de sinais dos termos musicais” (RIBEIRO, 2013), pela Universidade de Brasília (UnB), também sobre a temática música e surdez.

Beatriz, aos três anos de idade, ganhou um violão do primo que participava de uma banda de rock.

Beatriz -Eu comecei a me interessar por música muito pequena, por mais que eu não ouvisse. Mas algo me conectava com ela e é assim até hoje (...) eu sempre achei que a música era algo impossível de se ouvir, acho que os ouvintes deveriam ouvir mais a música. A música sempre esteve comigo. Desde andar na rua até mesmo em sala de aula ou tocando.

Os estudos musicais formais de Beatriz foram iniciados no Projeto Guri, em São José dos Campos (SP). Quando saiu do Projeto Guri, Beatriz fez testes em outra instituição (não quis mencionar qual), onde não a aceitaram por ser surda, alegaram que não saberiam como ensiná-la. Contudo, um dos participantes da banca de seleção, orientou Beatriz no sentido de procurar uma pessoa que entendesse sobre ensino de música para surdos:

Beatriz -O Maestro Eduardo Carlos Moreno me falou da Viviane Louro, mandei mensagem e na mesma hora ela me respondeu. Ela falou muito da Fundação das Artes, acho que ficamos conversando durante dois anos. Nesta época, eu não trabalhava, então não tinha condições para a viagem de Santa Branca até São Caetano do Sul. Quando comecei a trabalhar, fui conhecer o Projeto. Foi nesta oportunidade que conheci pessoalmente a professora Viviane Louro e a professora Lisbeth Soares.

A partir de 2016, Beatriz passou na seleção da Fundação das Artes para continuar os seus estudos com a flauta transversal. Vale salientar que esse não é o único instrumento musical que Beatriz sabe tocar. Além disso, Beatriz é muito atuante nas redes sociais, é uma satisfação enorme poder acompanhá-la. Através de suas postagens, ficamos conscientes de todos os percalços que

ela enfrenta cotidianamente, em relação aos seus estudos musicais. Também vemos como professores, amigos e familiares são uma torcida organizada, que luta para minimizar as dificuldades que Beatriz enfrenta.

Analisando as circunstâncias, podemos concluir que, em relação ao Eixo Temático música, a surdez não é impedimento. Os surdos apreciam a música, tanto quanto os ouvintes, sendo que cada um a sua maneira, desenvolveu a própria musicalidade em convívio com ouvintes e com outros surdos. Quanto à apreensão dos conhecimentos musicais, eles foram adquiridos por intermédio do intérprete/tradutor da Libras. Podemos seguramente responder que a falta desse profissional se apresenta como impedimento para que o surdo possa efetivamente se apropriar da música e vivenciá-la.

É importante salientar que há, nas narrativas, relatos, de desenvolvimento de metodologias e recursos pedagógicos que deram aos surdos o suporte necessário para a evolução das habilidades necessárias para o desempenho musical em seus respectivos instrumentos.

Sobre a Surdez

A narrativa de Fernando é muito rica em detalhes, percebemos que a intérprete da Libras precisou ser bem ágil para acompanhá-lo:

Fernando -Minha mãe me disse que eu nasci surdo assim, porque ela teve rubéola. Minha mãe me levou para fazer tratamento com fono à tarde e estudava pela manhã. Sempre tive acompanhamento de fono e até hoje é assim. Eu sou oralizado, porque eu tive acompanhamento de fono. Eu tenho uma boa leitura labial se a pessoa estiver de frente para mim. Eu escuto pouquinho, mas, se estiver longe, eu não escuto nada, mas eu consigo conversar normalmente.

Ele também conta sobre uma experiência que teve quando participou da banda marcial. No excerto reproduzido a seguir, fala de quando ele estava marchando. Fernando é fluente na Libras e a utiliza junto a seus amigos surdos. Descreve que não se sente à vontade entre os ouvintes, embora seja oralizado, necessita de condições favoráveis para participar e socializar junto a ele, ou seja, necessita da boa vontade e colaboração de quem estiver interagindo com ele.

Fernando –[...] eu fui ao desfile de sete de setembro sem o instrumento. Eu estava lá atrás, eu e meu irmão que também é surdo (irmão gêmeo). A gente estava lá atrás e as pessoas ficavam falando de longe, eu não escutava nada. E eu lá, parado. Quando eles mandavam dizer direita, apenas eu ficava parado, o professor reclamou comigo e eu disse: “Olhe, eu não escuto! Porque você está reclamando comigo? De longe eu não escuto, eu vi que fiz errado e você reclamou!” Então eu dizia: “Por favor, me deixe ficar lá na frente!” Quando eu errava, ele reclamava. Então eu resolvi sair, fui para casa com raiva... Depois eu fui me acostumando, tentando. Um ouvinte disse: “Olhe para mim.” Então ficou um ouvinte me ajudando com o sinal, com os gestos, então eu sabia que era esquerda, sabia se era direita. Os ouvintes foram me instruindo, através de gestos.

Para Priscila, saber a causa da surdez era importante, poderia ajudá-la a enfrentar melhor as adversidades e o processo de reabilitação auditiva, imposto pela família e pelo qual passou boa parte de sua vida.

Priscila -Meu pai me explica uma coisa, minha mãe explica outra, na verdade eu nem sei por que eu sou surda, não sei a verdadeira culpa, eu perguntei para minha irmã, minha irmã diz: “Ó fique calada, deixe pra lá”, mas eu não sei porque é...Já a minha avó dizia sempre que desde pequena. Que eu nasci surda.

Mas, decididamente, foi a partir do evento narrado a seguir que se instaurou, na família, a aceitação de sua condição de surda:

[...] minha irmã escreveu uma carta para Papai Noel, pedindo que eu, um dia, acordasse ouvinte, e vivia nesta esperança (...) eu nunca entendi por que ela queria isso. Hoje, já adulta, eu peguei a carta (essa carta é muito emocionante para mim) e conversei com minha irmã, e perguntei: “Você quer que eu seja ouvinte? Não precisa você pedir isso ao Papai Noel, não precisava, você apenas precisa me respeitar como surda.” É isso, hoje eu sou feliz!

Priscila, de todos os entrevistados, foi quem mais sofreu imposições para adquirir a oralização. Seus pais a colocaram em um colégio de freiras, onde era proibido se expressar através de gestos. Priscila, ainda criança, aprendeu a desligar os aparelhos auditivos quando queria conversar. Embora isso lhe causasse transtornos, ela o fazia com frequência. Já na fase adulta, optou por se comunicar exclusivamente em Libras. Membro efetivo e muito atuante do projeto, seu entusiasmo pelo que faz é contagiante e, por onde passa, mostra alegria e leva esperanças aos surdos que desejam ter uma vida plena. Priscila é facilmente reconhecida pela comunidade por conta das várias

aparições na mídia local. Seu desejo é ser professora de música e, para tanto, conta com o incondicional apoio do Mestre Batman.

Soraia não usa aparelho auditivo. Deixou de usar logo após o aparelho apresentar defeito. Mas, mesmo quando o utilizava, “não resolvia nada”, assustava-se muito, não entendia nada, além de ter dor de cabeça. Antes de finalizar sua narrativa, Soraia chamou a atenção da interprete de Libras para si e sinalizou: “Tenho vontade de tentar a usar o aparelho (AAS).”

É contraditória a questão sobre o uso do ASS: ela diz que prefere não usar, pois já é fluente em Libras, mas diz, também, que tem vontade de usá-lo.

Gisele ingressou no Conservatório para estudar teclado. Foi a primeira vez na vida que teve contato direto com um instrumento musical. Gisele assim relatou a experiência:

Gisele -[...] a primeira vez que vi o teclado, me apaixonei, nossa, o teclado é lindo, maravilhoso! Em minha opinião, o som do teclado faz a música entrar em você e te transforma de dentro para fora.

Gisele enfatiza bastante o grau de afinidade que tem com sua professora de música por ela também ser surda. Recorrentemente, refere-se à música com um efeito “transformador” no exercício de tentar expor coerentemente o seu estado emocional. Para ela,

Gisele -[...] a importância da música, não tenho palavras para descrever. Ajudou-me no aspecto cognitivo, emocional, moral (...) mas não é simplesmente aprender, ela (a música) te muda, de dentro para fora. Eu acho que é muito importante na vida da pessoa, porque mudou a minha vida, sem a música, eu não sei o que seria de mim”.

A entrevistada Olívia não nasceu surda. Até os oito meses de idade, pronunciava seus primeiros balbucios tranquilamente. Repentinamente, deixou de pronunciá-los, sem nenhuma causa aparente para justificar tal mudança. Pelo diagnóstico tardio de uma doença que se instaurara, a situação de Olívia se agravou, tornando-se irreversível:

Olívia -Minha mãe, inconformada com a situação, me levou para São Paulo. Foi lá que descobriram que eu havia perdido a audição por causa de doença chamada Toxoplasmose.

Olívia não se lembra, ao certo, a idade em que finalmente foi diagnosticada, mas acredita que tinha por volta de cinco ou seis anos. A partir dos sete anos de idade começou a utilizar AAS. Atualmente, estuda Libras para se comunicar melhor com seus alunos surdos.

Quando criança, Beatriz teve várias crises de otite. Aos sete anos de idade, necessitou de intervenção cirúrgica nos dois ouvidos, contudo, aos nove anos de idade, houve um agravamento no seu quadro clínico. Beatriz informa que o pai é surdo e o bisavô paterno também era surdo. Beatriz tem uma irmã gêmea que é ouvinte. Mas só durante o ensino médio, quando aprendeu a Libras, Beatriz iniciou uma nova fase de percepção sobre a sua deficiência:

Beatriz -Eu ainda tinha esse pensamento que a surdez era algo ruim na vida, que só atrapalhava, pensava comigo: nenhuma escola de música vai aceitar aluna surda. Mas passei nos testes (tive dificuldade na prova teórica, mas na prática não), resolvi que teria que viajar para São Paulo para estudar a música.

Beatriz, além de fluente em Libras, é oralizada e utiliza AAS no ouvido direito. Tem uma comunicação oral bem articulada. Suponho que tocar um instrumento de sopro (flauta) tenha ajudado na emissão dos sons da sua voz. Contudo, quando analisamos a ordem da construção das palavras nas suas frases, percebe-se uma forte tendência da estrutura em Libras.

Beatriz tem AAS para apenas um dos ouvidos, pois no outro o AAS não resolveria, seria necessário um implante coclear. Ela começou a utilizar AAS em 2016, adquirido através de recursos próprios, pois no SUS foi-lhe negado, “[...] devido ao tipo da minha surdez, ela é ‘flutuante’, os AAS fornecidos pelo SUS não são tão adequados, foi o que me informaram.” Sobre sua preferência em relação ao uso do AAS ao tocar a flauta, ela enuncia o seguinte:

Beatriz -Com o aparelho me incomoda, eu não gosto de tocar com o aparelho, eu prefiro tirar. A flauta pega notas bastante agudas. Quando você começa a tocar estas notas, o aparelho não ajuda, ele atrapalha, ele começa a apitar, ele começa a dar eco. Então eu retiro, depois que paro de tocar, coloco de novo.

Assim que se encerraram as entrevistas, foi necessária a transcrição imediata para que houvesse tempo hábil para retomadas de pontos que ficaram inconsistentes e careciam de maiores esclarecimentos. Os retornos

dos entrevistados foram pontuais e eficazes, apesar de não ter sido possível fazê-los presencialmente na maioria dos casos. Para tanto, foi imprescindível contar com a ajuda dos meios de comunicação feita de forma não-presencial, tais quais *whatsapp*, *e-mail* e *facebook*.

Com os dados obtidos e, considerando-se que no Brasil a surdez atinge 3% da população (FINCK, 2007, p. 1), observamos que, apesar de todos os percalços, os surdos compõem parte da população que aprecia e vivencia a música. Sendo assim, não é admissível insistir na assertiva de que os surdos não gostam de música ou não possam desenvolver sua musicalidade.

Em relação ao Eixo Temático “surdez”, dos nove entrevistados surdos, apenas uma entrevistada não contou com experiências musicais anteriores à aprendizagem formal, assim como também iniciou seus estudos musicais na fase adulta. Essa entrevistada foi a única que relatou dificuldades com a aprendizagem musical, mesmo com a mediação do intérprete/tradutor da Libras. Na educação musical formal, a mediação através da Libras mostrou-se eficaz para a aquisição dos conhecimentos e para o bom desempenho de todos os surdos entrevistados.

Sendo assim, constatamos que oito entrevistados despertaram o interesse pela música a partir de experiências musicais diversas, na cotidianidade e em tenra idade. Portanto, não foi possível determinar se o fato de a surdez se apresentar em fase pré-linguística ou pós-linguística influencia diretamente as condições concretas do desenvolvimento da musicalidade dos surdos entrevistados.

Diante das exposições aqui elencadas, podemos antever que, em relação à surdez, é necessário prover meios para que, também no âmbito educacional (formal e informal), as experiências e vivências musicais sejam oportunizadas aos surdos já desde a fase inicial de escolarização.

CAPÍTULO 4

4.1 Análise e discussão dos Eixos Temáticos das produções do conhecimento

Colocar em diálogo as produções do conhecimento e a leitura da realidade observada possibilita comprovar o nexo de causalidade entre os fenômenos que nos foram apresentados. Para efeito de retomada sobre o que já foi exposto, os Eixos Temáticos são os descritos nos enunciados a seguir:

1. Direito à educação e acesso aos bens culturais

Em relação a esse Eixo, as produções do conhecimento em sua grande maioria tratam da educação das pessoas como direito garantido por lei e também apresentam as bases legais que asseguram tal direito. Adentrando especificamente no caso das pessoas com surdez, são expostas as diretrizes legais, tratadas sob a lógica de inclusão, que, por sua vez, remete às políticas das organizações internacionais das quais o Brasil é signatário. Mediante o retorno de oferta da música no currículo escolar, prevista também por força da legislação, temos um amplo espectro de discussões organizadas no sentido de perfazer historicamente o percurso que traz a educação e a música sob a perspectiva da denominada educação inclusiva.

Como este trabalho resulta de uma pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação, não podemos deixar de expor que o aclamado direito à educação é, antes de tudo, uma proposta do âmbito das políticas públicas. Isso ocorre a partir do momento em que o Estado toma para si uma responsabilidade que outrora pertencia exclusivamente à família e ao grupo social ao qual a pessoa pertence. A Constituição Federal, em seu Artigo 205, afirma: “A educação, de direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Freinet (1998, p. 95) nos traz uma contribuição para a necessidade de reflexão crítica da realidade sobre esse aspecto, quando expõe o seguinte:

Tornei-me muito cético quanto às verdadeiras razões que levam os governantes às iniciativas pretensamente humanitárias. Não foi por suporem que as crianças fossem insuficientemente educadas em sua família, ou que estivessem despreparadas para o seu destino de homens, que construíram escolas, treinaram e pagaram professores primários (...). A verdade é que a complicação crescente das técnicas de trabalho requeria uma formação especial e um mínimo de iniciação e de instrução da massa do povo sem contar a parte de treinamento, de "formação" indispensável para dobrar os homens a atos e a modos de vida que lhes não são naturais...

Em decorrência desse direito à educação, surgiu, posteriormente, um movimento de atenção especial em relação às pessoas com deficiência. Nessa trajetória surgiu a necessidade de novas propostas, tendo como princípio norteador que estas pessoas também possuem os mesmos direitos. Essa é uma discussão bastante atual e que foi encontrada nas produções. Há, pois, incidência muito elevada do termo *inclusão* e suas variáveis.

Nos textos encontrados, a inclusão que está acontecendo nas escolas é analisada pelos pesquisadores criticamente, o que nos leva a entender que esse processo requer mais atenção. Bogaerts (2013, p. 29) expõe que "na inclusão não basta estar na escola; é necessário que, de forma ativa, o aluno especial faça parte desta escola e dos grupos que a compõem. Por outro lado, cabe à escola receber o aluno especial e ser responsável pela sua inclusão e permanência". Também Ferreira (2011, p. 25) expõe que "a educação inclusiva é na atualidade um dos maiores desafios do sistema educacional".

Isso, portanto, condiz com a crescente preocupação em relação à compreensão do que se trata de fato esse termo, tão comumente citado nos textos. Esses posicionamentos sobre a inclusão geralmente acompanham as discussões em torno da legislação que instituiu a Libras e o bilinguismo no Brasil, embora não haja aprofundamentos a respeito deles.

A oficialização da língua brasileira de sinais como natural à pessoa surda e, portanto, toda a abrangência desse reconhecimento pela legislação brasileira tem se apresentado como indispensável aliada, e os textos analisados corroboram esse princípio. No entanto, necessitamos de maior ênfase neste aspecto, como evidenciamos nesta pesquisa, na qual verificamos que a ausência do intérprete/tradutor de Libras para mediar a aprendizagem

musical é um grande impedimento para que a pessoa surda inicie alguma vivência musical.

A conexão entre educação musical das pessoas surdas e a apropriação dos conhecimentos concernentes à linguagem musical necessita da mediação através do conhecimento e intermediação em Libras, para que o conhecimento seja sistematizado. Na aprendizagem musical, destaca-se que, na presente pesquisa, os entrevistados apontam a importância do papel do intérprete/tradutor de Libras, porém ainda não há produções do conhecimento que ampliem este debate. Quanto ao uso da Libras para a notação musical, encontramos quatro produções do conhecimento que abordam esta temática (RIBEIRO, 2017; BENASSI, 2016; TRINDADE 2014; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011), e apresentam uma sistematização da notação musical em Libras.

Outro ponto que merece destaque é a questão de ampliar o olhar da educação para além das fronteiras da escola. Ora, a escola é um dos espaços onde a educação ocorre, mas não é o único. Encontramos apenas uma produção do conhecimento que aborda o potencial da educação não-formal para aproximar a música da pessoa surda (BARROS, 2014). A própria trajetória desta pesquisa só foi possível por considerarmos os espaços não-formais como educacionais. Isso não quer dizer que os espaços formais de educação não tenham fomentado o debate sobre a música e a surdez, contudo observamos que são experiências que têm sofrido mais com a descontinuidade de projetos. Observar o tempo de efetivo exercício destes projetos musicais com as pessoas surdas é, portanto, fundamental. Além disso, por exemplo, temos o que expõe Kuntze (2014, p. 72) “os contextos de uma escola de música e de uma escola regular são bem distintos”.

Apesar dos esforços em dar a devida importância ao aspecto cultural na formação dos indivíduos, encontramos poucas aproximações da música como apropriação cultural para a pessoa surda, vinculada a uma participação social.

2. A importância da música no processo educacional

O segundo Eixo Temático foi construído em torno da apresentação da música como fator de impacto para o desenvolvimento integral do ser humano. Na maioria dos textos, há certo favoritismo em relação ao período de início da

música, confirmando-se o que expõe Sobreiro (2016, p. 74), “acredita-se que o acesso à música, desde a infância, contribui para a formação do indivíduo como um todo, seja ele ouvinte ou não”. É nesse sentido que encontramos muitos dos argumentos dados pelos pesquisadores.

Nestas discussões se enquadram as produções que revelam que a expressão musical é inerente a todo ser humano e que a perda auditiva em si não caracteriza impedimento do potencial artístico e da musicalidade das pessoas surdas. Como são apresentados vários argumentos, todos são de validade imensurável para a análise e para a discussão a partir das narrativas dos entrevistados.

É muito difícil traduzir em palavras o que surdos tentam expressar quando se referem à apropriação dos conhecimentos musicais sistematizados, através da presença da música em suas vidas. Também é difícil compreender o espanto das pessoas ouvintes ao saberem que surdo pode apreciar a música. Kuntze (2014, p. 85) expõe que “o deparar-se com uma pessoa surda musicalizada que consegue identificar estilos musicais com precisão, pode realmente provocar espanto e admiração, isto também na comunidade surda”.

No levantamento das produções, encontramos o texto de Magnani (2007, p. 11), que, em suas pesquisas sobre antropologia urbana, faz um relato a partir da sua observação na festa junina da comunidade surda na cidade de São Paulo. Segundo ele,

A música é elemento constitutivo da festa e, se pode parecer alheia e despropositada num encontro de surdos, não o é enquanto parte estruturante desse tipo específico de comemoração. Ouvintes - pais, parentes e amigos de surdos - também desfrutam da festa, o que mostra serem esses eventos pontos de encontro mais amplos, colocando em contato diversas categorias de pessoas: não se trata de guetos, mas de espaços alargados de encontro e trocas.

Outra discussão que é ponto marcante nas produções encontradas reflete a preocupação em evidenciar que a música não é exclusivamente percebida pela audição. O grande impacto destes princípios aponta que, cientificamente, ainda há muitas dúvidas em relação às outras vias de percepção musical do ser humano. Basicamente, contamos apenas com alguns estudos desenvolvidos pela neurociência, mas que não expressam com maior exatidão os princípios da propagação do som musical e seus meios de

captação. Evidentemente, necessitamos de aprofundamentos de bases materiais para evoluir nas pesquisas.

No âmbito das tecnologias, encontramos produções de pesquisadores engajados em produzir meios de acessibilidade para que a pessoa surda aprecie a música (DUARTE, 2017; PEREIRA, 2016; RODRIGUES, 2015; LUIZ, 2008). Embora não esteja relacionada à música, a pesquisa de Cruz (2014) pode ser bastante útil, pois apresenta um estudo minucioso sobre a acústica adequada para sala de aula para o aluno surdo, através da tecnologia do sistema de campo livre digital. O uso desse sistema, conclui a pesquisadora, minimiza o impacto do ruído em sala de aula, impactando diretamente o rendimento acadêmico de alunos com perda auditiva.

3. Práticas musicais com pessoas surdas ou deficientes

Apesar das evidências encontradas sobre experiências musicais bem-sucedidas com pessoas surdas sob a perspectiva da cultura surda, existe o argumento de que

A música, por exemplo, não faz parte da cultura surda, mas os sujeitos surdos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural. São raros os sujeitos surdos que entendem e gostam de música, e isto também deve ser respeitado. [...] A música, por exemplo, não faz parte da cultura surda. No entanto, embora muitas escolas para surdos reconheçam o povo surdo como grupo cultural e linguístico, obrigam as crianças surdas e adultos surdos a fazerem apresentações de danças, corais e balés, que são próprias da cultura ouvinte, o que continua ocupando o centro de sua preocupação. Melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes. Assim, eles se inserem na cultura ouvintista (STROBEL, 2016, p. 88-105).

Faz-se necessário um respeitoso diálogo, para que as discussões não sejam enviesadas para vias contenciosas ou promotoras de dissensões. Silva (2011, p. 28) defende que “o reconhecimento da cultura surda tem proporcionado ainda mais estudos relacionados à comunidade surda. O respeito tem se tornado presente em relação à cultura surda, apesar de algumas exceções que insistem em não refletir na possibilidade de uma cultura bilíngue e a troca cultural”.

Nesse sentido, vemos mais uma vez a importância da educação não-formal para esses contextos, uma vez que a iniciativa de usufruir da arte musical parte da própria pessoa surda:

Nas produções encontradas, analisamos que ainda não existe um conjunto de ações que deliberadamente inclua as instituições e organizações que representam os surdos, para que sua liberdade de escolha em apreciar a música possa ser atendida satisfatoriamente. É necessário salientar que, mesmo havendo o reconhecimento dessa liberdade de escolha, podemos encontrar resistências apontando que a música para o surdo é inconveniente. Portanto faz-se necessário o enfrentamento muito bem fundamentado. Magnani (2007, p. 21) apresenta uma importante reflexão:

A própria questão de haver ou não música em festas de surdos foi objeto de polêmica nos anos seguintes, pois não é um assunto secundário: envolve, de certa forma, todos as noções que foram mencionadas neste artigo: comunidade surda, cultura surda, centralidade da língua de sinais, vínculos com os ouvintes, relações com instituições e políticas públicas. É válida ou conveniente a presença de um elemento que evoca exatamente uma diferença fundamental, que aponta para um "grande divisor" - entre os que ouvem e os que não ouvem? Não seria politicamente incorreta num contexto em que se procura justamente consolidar a especificidade da língua de sinais? Ou, ao contrário, sua presença não poderia trazer à tona outras mediações, facetas e passagens entre aqueles dois polos?

Quando o professor de música elabora práticas musicais com alunos surdos, verificamos que, propositadamente, escolhe atividades que exploram os aspectos vibratórios. Como exemplo, o que relata Sobreiro (2016, p. 79):

Ao expor quais e como foram desenvolvidas as atividades musicais propostas, explico que cada adolescente Surdo apresenta um grau de surdez e que isso implica na seleção dos materiais de tais atividades. O propósito das atividades é beneficiar, tanto os Surdos com perda leve, quanto os que apresentam perda severa ou profunda. Por este motivo, a referência utilizada para a proposta e seleção das atividades foi a vibração do som.

Para as práticas musicais escolhidas para a educação musical para os surdos, Sobreiro (2016, p. 101-6) apresenta propostas de várias atividades musicais envolvendo ouvintes e surdos. A autora, além de socializar as atividades criadas por ela, ainda nos aponta os educadores musicais mais adequados. Em uma das suas reflexões, expõe:

[...] foi possível perceber que, apesar do grau de surdez apresentado pelos alunos, estes conseguiram perceber diversos sons semelhante aos ouvintes. Alguns dos sons de dentro da sala de aula foram percebidos apenas pelos Surdos, dentre eles, o coração batendo, o celular vibrando, respiração e, fora da sala, foguetes, sons de uma banda passando o som antes de iniciar o show, metais caindo, helicóptero. Alguns dos sons percebidos dentro da sala de aula são sutis e mesmo assim os alunos Surdos conseguiram perceber. Neste caso, os alunos Surdos argumentaram que estes sons foram produzidos pelo seu próprio corpo, por isso conseguiram perceber.

Quanto à prática de coral envolvendo a pessoa surda, não encontramos nenhuma produção específica sobre o tema, mas algumas passagens apenas. Provavelmente porque é um assunto relativamente recente, ou evitado deliberadamente. Duarte e Silva Jr (2017, p. 3) relatam o seguinte: “o fato da música ser traduzida por intérpretes, não permite a plena percepção do surdo, no entanto quando ela é traduzida pelo próprio surdo ele passa a fazer parte do fazer musical”. Mas também, Marques (2008, apud KUNTZE, 2014, p. 46), aponta que “um dos principais papéis do coral de surdos em determinado momento da história, foi o de disseminar a língua de sinais bem como a cultura surda à população ouvinte”. Para os surdos musicistas entrevistados por Kuntze (2014, p. 85), “o ritmo de uma sinalização poderá acompanhar o ritmo da música. A poesia em Língua de Sinais, assim como a música, seria uma forma de expressão das emoções”. O que temos como importante discussão sobre esse aspecto é que existem sérias divergências sobre o entendimento da música na forma de canção, que se caracteriza pela presença de letra em forma de poesia, ou seja, uma música não apenas instrumental. Provavelmente, por esse motivo, “nota-se que para os surdos musicalizados, a música e a poesia encontram-se ligadas” (KUNTZE, 2014, p. 85). Decididamente esse é um campo de análise que necessita de mais estudos e pesquisas e que, necessariamente, requer sólidas fundamentações também na área da linguística. Mas é fundamental que tudo venha de fato trazer avanços significativos na vida das pessoas surdas, e que o debate esteja no campo das possibilidades, porquanto as impossibilidades já são conhecidas.

Santos (2017, p. 25), ao ensinar os nomes das notas musicais utilizando as letras do alfabeto em Libras, relatou que:

[...] chamou a atenção quando uma aluna que tem surdez profunda pronunciou os nomes das notas; logo perguntei como teria conseguido e ela respondeu que, quando criança, tinha acompanhamento com o fonoaudiólogo, e por isso consegue falar algumas palavras. Nesta perspectiva Hagiara-Cervellini (2003), em sua pesquisa diz que é possível ao sujeito surdo cantar e criar seus próprios cantos, como forma de expressar e de existir, mas adverte que, para isso acontecer, é importante que essa vivência musical ocorra desde sua infância para que o desenvolvimento da musicalidade continue contribuindo para a sua auto realização e seu desenvolvimento.

Encontramos a temática sobre a tradução de música para a Libras em apenas uma produção (SILVA, 2017), que também aborda temas sobre a proposta Bilíngue⁶ e a música como componente Curricular na educação de surdos. Portanto, trata-se de proposições de atividades que enriquecem a aprendizagem linguística de surdos e ouvintes. Silva (2017, p. 85) propõe que:

A música no currículo bilíngue sofre uma tradução para a Libras, que passa agora a adotar sinais para representar os significados contidos nas palavras. A partir de um modelo estabelecido no currículo, esse deve orientar os docentes no processo educacional, portanto tem-se um método para aplicar em quaisquer outras músicas.

Embora haja uma predominância em apresentar aos surdos os instrumentos de percussão, deparamo-nos com uma iniciativa inusitada, descrita por Paiva (2012, p. 43), que relata como iniciou as atividades musicais com seus alunos a partir de uma visita à Escola de Música da UFRN:

[...] os alunos surdos pararam e ficaram a observar curiosos. Na ocasião conheceram, ainda, o baixo acústico, o trompete, trombone, e outros instrumentos que despertavam sua curiosidade. Muitos passaram a indagar acerca dos nomes dos instrumentos, e os tocavam a fim de sentir suas vibrações.

Mas essa não foi a única experiência do tipo encontrada nos textos analisados. Santos (2017, p. 26) descreve que,

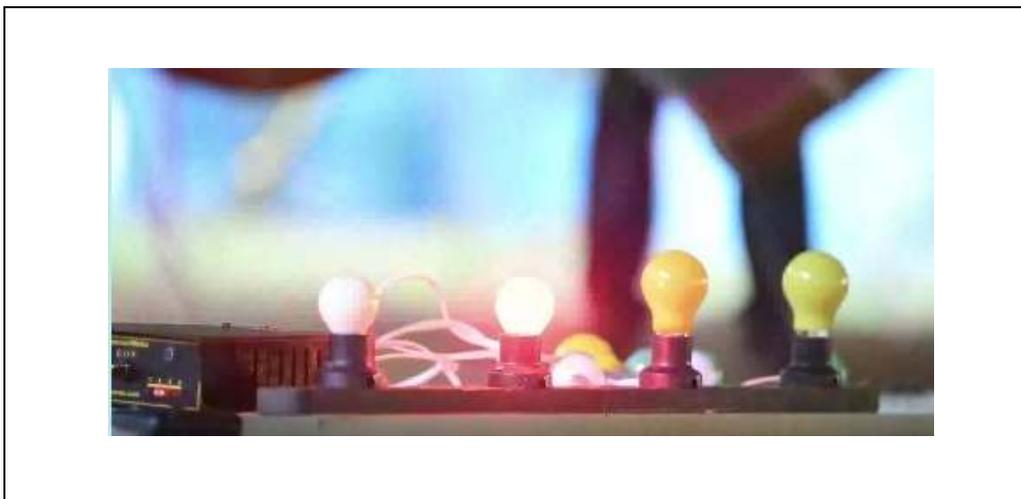
⁶ Bilíngue: a língua de sinais como base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos (LODI & LACERDA, 2009, p. 145).

[...] percebendo o interesse dos alunos, na igreja onde eles congregam tem uma orquestra, então fomos participar do ensaio, dando a eles a oportunidade para ter contato direto com o instrumento, para que tocassem, sentissem as vibrações, principalmente dos mais graves, antes disse que são divididos em família e que iríamos conhecer cada um deles.

Viana e Silva (2015) apresentam como campo de pesquisa as práticas musicais do grupo Batuqueiros do Silêncio, idealizadas pelo educador, musicista e mestre da cultura popular em Recife, Irton Silva. Essa tecnologia permite ao musicista surdo abalizar, através do acender de lâmpadas, a duração exata do tempo da música. Isso se dá, nas palavras dos autores, pela

[...] utilização do metrônomo visual, composto por 4 luzes, que podem ser vermelhas, brancas ou verdes, de acordo com o ritmo a ser tocado, e que ficam dispostas uma ao lado da outra acendendo de acordo com a pulsação da música, alguns instrumentos também são adaptados com luzes para acender na medida em que se toca. Assim, o surdo consegue ter todo o aparato visual para ter segurança e se apropriar com mais facilidade da aprendizagem.

Figura 1 - Metrônomo visual



Fonte: Disponível em:

<<http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/tecnologia-pernambucana-faz-ate-surdos-aprenderem-musica-em-nome-da-inclusao/>>. Acesso em: 13 fev. 2017

Encontramos algumas atividades de percussão corporal, como as sugestões apresentadas por Pereira (2012, p. 3):

O instrumento é o próprio corpo, criando arte musical através de palmas, estalos, pisadas, batidas no peito e na boca alcançando resultados musicais variados e interessantes, proporcionando mais igualdade de oportunidade no acesso à educação musical entre os alunos ouvintes e surdos (...). É importante que, sempre, antes das atividades musicais propriamente ditas, se prepare o corpo para tal,

destacando alguns momentos para alongamento (relaxamento) e exercício de respiração e concentração.

Sobre práticas musicais com pessoas surdas, encontramos pouca exploração em relação à construção de instrumentos musicais. No entanto, a discussão não gira em torno de reciclagem, uso de materiais de sucatas e outras formas de lidar com aquilo que para a sociedade tornou-se descartável. Trata-se de toda uma trajetória, desde a concepção criadora, passando pela exploração da matéria bruta e matéria-prima, experimentação de materiais de diversas texturas, cores e formas até chegar de fato ao instrumento musical, que pode ser tradicional ou não-tradicional.

O trabalho manual, na nossa cultura, ainda designa um padrão de baixo nível de privilégio social, dado nosso histórico de uso da escravidão. No entanto, esse raciocínio não condiz com as nossas “necessidades ancestrais de atividade instintiva” (FREINET, 1998, p. 173). O trabalho manual faz uma conexão entre os aspectos afetivos e cognitivos e, como nos expõe Freinet (1998, p. 168), é importante “pensar com as mãos”, é “preciso primeiro ver o que existe para depois construir sobre o sólido e o real”.

4. Visão dos surdos em relação à música

Neste Eixo Temático, encontram-se as principais análise e discussão, por existir grande afinidade com os objetivos da pesquisa. Embora quantitativamente este Eixo não supere os demais, nele encontramos as vozes dos protagonistas surdos e seus contextos de vida em relação às suas vivências musicais. A dialogicidade aqui se apresenta no sentido de apresentar indícios e evidências que possam colaborar para a compreensão de como as pessoas surdas apreciam a música em suas vidas. Para tanto, recuperamos das produções excertos que convergem para demonstrar a visão das pessoas com perda auditiva em contato com a música.

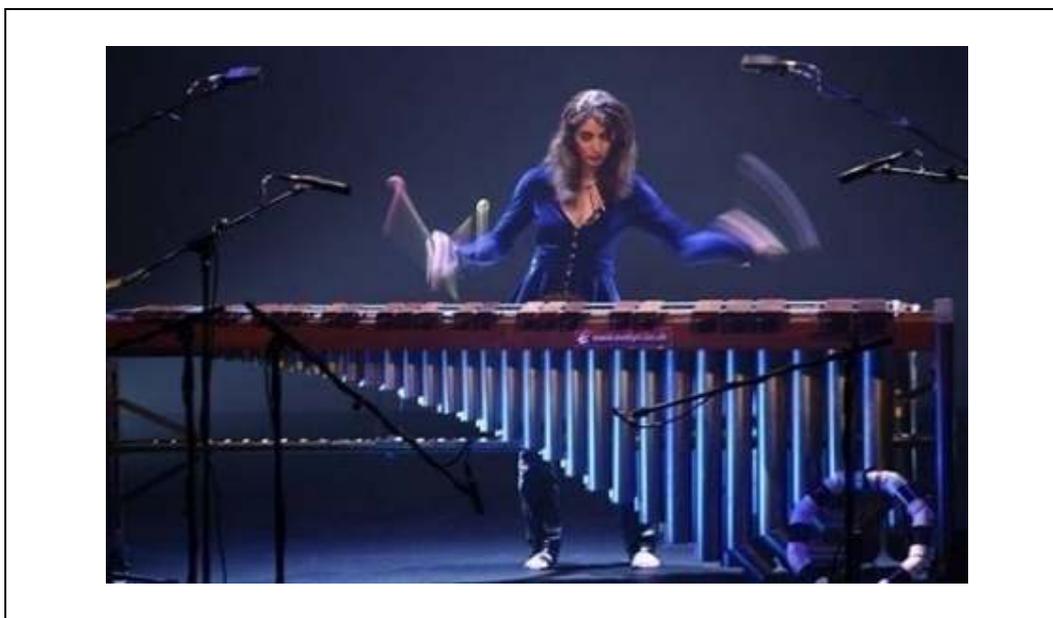
Nas entrevistas conduzidas por Kuntze (2014, p. 79), a autora faz uma síntese das impressões que os surdos têm a partir de suas próprias experiências musicais:

Artifícios tais como posicionar as mãos sobre o instrumento foram considerados como sendo um bom auxílio para se compreender o

que está sendo tocado. Instrumentos que marquem o ritmo foram classificados como sendo os mais fáceis de sentir, por exemplo, a bateria. Quanto aos instrumentos como violino, flauta e triângulo, relataram que há certa dificuldade em identificá-los, a menos que sejam eles próprios os executores do instrumento ou caso estejam posicionados próximos aos instrumentos.

Os surdos integrantes da Banda A'bsurdos, que foram entrevistados pela mesma pesquisadora (KUNTZE, 2014, p. 79-81), “relataram perceber o som de modos distintos, por exemplo, sons graves e agudos são sentidos em diferentes partes do corpo”. Ainda consta na mesma pesquisa o depoimento da musicista surda, do Reino Unido, Evelyn Glennie (1993), que comenta sobre “o surdo perceber os sons em diferentes partes do corpo, não somente através do aparelho auditivo”. Kuntze arremata que “instrumentistas como Evelyn Glennie apresentam-se descalços em uma superfície de madeira (tablado), facilitando assim a percepção do som e suas vibrações através do corpo”. A seguir Evelyn Glennie (descalça) em uma de suas muitas apresentações.

Figura 2 - Evelyn Glennie



Fonte: Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_shows_how_to_listen>. Acesso em: 22 mar. 2018

Em relação à Tecnologia Assistiva para a apreciação da música pelos surdos, encontramos os relatos dos entrevistados por Kuntze (2014, p. 82):

[...] os sujeitos (surdos) indicaram que a utilização do metrônomo facilita a percepção do ritmo, pois ao visualizarem as linhas ou/ cores que se movimentam em tempos constantes, isso auxilia a percepção e a constância na execução do andamento da peça.

Figura 3 - Metrônomo Mäezel



Fonte: Disponível em: <<https://store.fisherviolins.com/Wittner-Maelzel-Genuine-Walnut-Metronome-p/wr814.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2016

4.2 Análise e discussão dos Eixos Temáticos das entrevistas

Apresentamos, nesta etapa, diálogos entre algumas das produções do conhecimento encontradas coma realidade observada e as narrativas dos entrevistados. Para efeito de retomada sobre o que já foi exposto, os eixos temáticos são os descritos nos enunciados a seguir:

Sobre a Escola

Através da análise das entrevistas, dos dados que surgiram do formulário “Perfil do entrevistado” e das produções do conhecimento levantadas, elaboramos uma base para as discussões o Eixo Temático sobre a escola. De maneira geral, podemos corroborar o que expõe Wille (2005, p. 39-41, apud Barros, 2014, p. 1) “a escola convencional não pode ser a norteadora de todas as práticas musicais, ela é apenas um dos locais onde acontece o ensino de música”. A autora supramencionada, argumenta que “espaços como organizações não-governamentais, igrejas, associações de moradores, são bons exemplos onde podem ocorrer esse tipo de ensino”.

Outra discussão que se faz necessária está na observância de que “as aprendizagens musicais podem ser desenvolvidas no cotidiano e também na cultura popular”, aponta Barros (2005). Na abrangência das observações levantadas por esta pesquisa, podemos argumentar que a conexão entre música e surdez, que vem acontecendo no Brasil no contexto não-formal de educação, resguardadas as devidas proporções, em nada tem deixado a desejar em relação ao que tem sido desenvolvido em instituições no exterior. Isso pôde ser analisado através de uma comparação entre os projetos encontrados no Brasil e em uma instituição do Reino Unido:

A Music and the Deaf (MATD/UK) é uma instituição que surgiu em 1988, com sede na Inglaterra. Fundada por Paul Whitaker que também é surdo profundo, esta instituição tem também o objetivo de auxiliar outros profissionais a trabalharem com educação musical para surdos de forma satisfatória. Sendo assim, alguns manuais e métodos são produzidos e comercializados por esta instituição, trazendo ideias de atividades e também relatando um pouco das experiências já vivenciadas em sala de aula (GRIEBELER; SHAMBECK, 2014).

Um ótimo exemplo dos materiais desenvolvidos pela MATD que pode ser socializado é o “How to make music activities accessible for deaf children and young people” (Como tornar atividades musicais acessíveis para crianças e jovens surdos), cuja tradução para o português encontra-se disponível no anexo desta pesquisa.

Portanto, em relação ao Eixo Temático escola, podemos observar que é na educação formal regular que encontramos as maiores dificuldades. São essas dificuldades, por sua vez, que avançam sobre a escola, como um todo e incluem os ouvintes. Como bem observado por Mourão e Silva (2007, p. 172), concernente ao não cumprimento das políticas públicas educacionais na perspectiva denominada de inclusão,

o que se tem percebido é que essa inclusão, tão teorizada e idealizada, não acontece na realidade como deveria, pois muitas vezes os surdos são colocados em uma sala com alunos ouvintes, sem a ajuda de um intérprete que domine a Libras, prejudicando, assim, o ritmo e a compreensão educacional, uma vez que não são atendidas as suas necessidades educativas básicas. (MOURÃO; SILVA, 2007, p. 172).

Em relação à apropriação dos conhecimentos, cujo *lócus* de excelência deveria ser a escola, poderíamos apontar questões relacionadas à produção do conhecimento (no âmbito acadêmico ou não acadêmico) e à formação de professores. Porém, vemos que o maior desafio se aplica em relação ao que aponta Joly (2009) apud Griebeler e Shambeck (2014):

[...] quando pensamos em materiais didáticos, propostas de procedimento e métodos que visem a educação musical destinada a este público, verificamos a existência de um acervo considerável, porém, o que não ocorre é a aplicação e utilização do mesmo na educação especial. E quando levamos em conta apenas diretamente a questão da educação musical para surdos, verificamos que esta aplicabilidade ocorre ainda em menor escala. Podemos atribuir esta situação ao fato de que muitas pessoas, dentre elas educadores musicais, consideram que surdos não podem ou até mesmo não querem ter contato com a música, privando-se assim das aulas de música.

As dificuldades observadas no enquadramento do Eixo escola não se restringem aos surdos, à presença ou ausência da música, mas trata-se de toda uma conjuntura que não se articula em torno da efetivação do pleno direito a uma educação pública de qualidade para as pessoas. Portanto, torna-se também imprescindível, em relação ao Eixo Temático escola, a discussão sobre o papel do professor nesta realidade quando tomada como uma totalidade, pois:

[...] se o professor de música que for trabalhar com aluno surdo não tiver conhecimento da cultura surda e da identidade surda, bem como se não tiver, preferencialmente, domínio da Língua de Sinais Brasileira – LSB, dificilmente conseguirá entender a comunidade e conseguir o respeito da mesma. Somente conhecendo a cultura e minimizando ao máximo possíveis barreiras, é que o profissional poderá compartilhar deste conhecimento. Caso o professor opte pelo intérprete, este deve estar ciente de que algumas especificidades podem se perder, visto que, além do contato não ser direto, existem dificuldades técnicas e elementos que só quem domina o conteúdo musical pode explicar (FINCK; KUNTZE, 2014, p. 83).

Para Mourão e Silva (2007, p. 179),

É necessário que o professor de música tenha paciência e disponibilidade para realizar um trabalho com surdos, principalmente se não dominar a língua de sinais, e evitar fazer comparações com ouvintes. Será necessário entender que ele terá que trabalhar com outro canal comunicativo: a linguagem gestual e visual, seguida de recursos sensório-táteis.

Por outro lado, encontramos indícios, em algumas produções, da resistência que há em relação às iniciativas de práticas musicais com surdos. Reily e Oliveira (2015, p. 129) relatam o seguinte: “Na escola regular pública, houve questionamento sobre o sentido da pesquisa, pois, em se tratando de um aluno surdo, a questão de aprendizagem de música não deveria nem estar em pauta, segundo o argumento de alguns profissionais”. Esse raciocínio se estabelece por conta do princípio de que “[...] os métodos educativos buscam mais uma reabilitação do que a própria educação, no intuito de aproximar o surdo do normal, que, neste caso, são os ouvintes” (MOURÃO; SILVA, 2007, p. 178).

Acreditamos que deve haver uma exposição clara para a comunidade em geral (pais, professores, familiares, gestores, etc.) sobre os propósitos da educação musical para as pessoas surdas. Diante da realidade que encontramos e dos textos analisados, faz-se necessário, principalmente, colocar em prática atividades que corroborem estes dois argumentos apresentados por Reily e Oliveira (2007, p. 129):

1. [...] na atuação educacional com alunos com deficiência no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na classe comum, a música tem sido utilizada com diversos propósitos, incluindo o estabelecimento de vínculos, a busca por um território de partilha cultural comum, em processos de avaliação da percepção auditiva, bem como no trabalho com letramento;
2. [...] além do desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical, a educação da criança (ou adulto) deve ser divertida, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouros nestes futuros adultos.

Sobre a Família

Apesar de encontrarmos, nas narrativas dos surdos entrevistados, vários aspectos relacionados à importância da família, nas produções do conhecimento analisadas, esse é um aspecto que não aparece em primeiro plano, embora seja sempre questionado pelos pesquisadores. Contudo, esse aspecto é apresentado, geralmente, nos relatos das pesquisas que trazem entrevistas, como o apresentado por Finck e Kuntze (2014, p. 79):

[...] de acordo com a entrevistada, o apoio familiar durante o processo de aprendizagem musical foi fundamental para que ela tivesse as condições e meios necessários para seguir a carreira de musicista, e também o apoio da família constitui-se, assim, como um fator importante para a aprendizagem musical (...).

Mourão e Silva, (2007, p. 176) nos apresentam um importante argumento ao expor que:

[...] o surdo, assim como qualquer ser humano, é sensível às críticas, aos fracassos e às desilusões. Se a surdez é condição para o fracasso e incompetência na visão das famílias, que percepção os surdos terão de si mesmos na sociedade? Se a ideia que estes possuem de música é aquela própria do mundo dos ouvintes, como terão interesse por ela?”.

Ferreira (2011, p. 46) aponta a necessidade da parceria:

Quando perguntados se a família os apoia nas atividades musicais desenvolvidas na escola, com um sorriso nos lábios, os alunos responderam que sim, completamente. Então, a parceria entre escola-família constitui um grande pilar na sustentação deste processo de inclusão, pois, o estímulo que os alunos recebem em casa, para que participem destas atividades musicais, refletem uma maior eficácia dos trabalhos desenvolvidos na escola.

Em termos bem gerais, foi possível perceber que, quando a família não apoia a ideia de o surdo vivenciar a música, o faz com a principal intenção de evitar frustrações. Portanto, é no sentido de preservar a autoestima do ente querido que encontramos alguns relatos de familiares que não apoiaram o surdo para estudar a música. Mas essas resistências não foram muito longe. Ao ceder aos insistentes apelos do surdo e conforme a aprendizagem vai se solidificando, a família torna-se fã ardorosa dos projetos, acompanhando as apresentações ao vivo ou pela televisão, seguindo pelas redes sociais e também na divulgação “boca a boca” na comunidade onde se insere. A discussão, então, não se apresenta no sentido de apontar o que já sabemos, ou seja, o quanto o fator família é determinante. Mas o que poderemos fazer para que a família se torne cada vez mais uma aliada nesse processo? Será que não estamos subestimando a importância dessa parceria? Temos mesmo uma noção real do que a família representa para o surdo, quando ele quer aprender música?

O apoio da família, de amigos, de professores e da comunidade tem se apresentado na dinâmica da relação entre o surdo e a música como importante aliado contra as determinações preconceituosas.

Sobre a Música

Este Eixo Temático possui uma grande afinidade com os objetivos da pesquisa. Como ponto de partida, temos os argumentos que fortalecem o exposto por Oliveira (2014, p. 5) de que “o maior obstáculo que rodeia a relação músico-surdo é o conceito pré-estabelecido de que a música foi feita apenas para aqueles que ouvem. Há pessoas, contudo, que compartilham de outra opinião: a de que a música não foi feita apenas para ser ouvida, mas também para ser sentida, percebida e vivida”. Para Gomes e Akeho (2014, p. 64), a “verdadeira educação musical é aquela que contempla as múltiplas formas de envolvimento com a música”, portanto, dispomos de infinitas possibilidades de adequações metodológicas, muitas das quais se encontram nas produções que levantamos.

Um dos aspectos mais pontuais nos textos das pesquisas tem relação com a utilização de instrumentos musicais pelos surdos. Neste sentido, vale ressaltar a reflexão exposta por Finck (2017, p. 120) de que os instrumentos musicais “não se constituam somente como uma ferramenta para aumentar a motivação das crianças (e adultos), mas que também deem suporte para a aprendizagem musical delas”. Dessa forma, ter a prática instrumental (individual e em conjunto) é indispensável ao pensarmos sobre música e surdez. Contudo, um aspecto ainda não discutido, mas que, na prática, observamos ser de extrema importância, diz respeito às características vibratórias e acústicas dos materiais com os quais os instrumentos são confeccionados.

Tanto nas narrativas quanto nas produções, são apontadas as preferências dos surdos em relação à escolha dos instrumentos musicais. Dias et al (2001, p. 34) apontam que:

Para as pessoas surdas profundas, os instrumentos mais percebidos foram os de pele e percutidos, seguidos pelos de corda, de metal e de madeira. Os friccionados foram os menos percebidos. Os

instrumentos com afinação definida também geraram maiores intensidades médias.

Mesmo atentando-se para o fato de que os surdos têm predileções em relação aos instrumentos musicais, devido às características vibro-táteis ou mesmo por questões do gosto musical pessoal, o que vemos, na realidade, é que os surdos musicistas procuram ter experiências musicais com vários instrumentos, mesmo que seja por mera curiosidade ou por pouco tempo. Isso nos leva a considerar que diversificar práticas musicais (estudo, observação, experimentação), no caso dos surdos, é fundamental para que, por sua própria escolha, eles possam indicar um caminho cuja aprendizagem musical seja significativa. Vejamos a narrativa de um surdo musicista, apresentada na pesquisa de Duarte e Silva Jr (2017, p. 4):

[...] destaco em minha experiência quanto à educação musical a prática da capoeira. Os movimentos corporais, a vibração do atabaque e do berimbau são muito claras para mim, assim como para a maioria dos alunos surdos. Para nós a capoeira, assim como o maculelê (forma de dança que se utiliza de bastões) são interfaces entre a surdez e o fazer musical. A música não é propriedade exclusiva dos ouvintes. Surdos podem fazer, gostar e compreender música.

Quando o assunto é música envolvendo a pessoa surda, encontramos com bastante frequência a assertiva de que:

[...] a maioria dos surdos disse perceber a música através de vibrações sonoras. Pode-se dizer que é, realmente, possível “sentir” o ritmo das canções e esse ritmo é capaz de emocionar até mesmo àqueles que não escutam a melodia, mas a percebem, por suas vibrações. Por outro lado, as letras das músicas também são de grande importância. Muitos entrevistados não só buscam compreender o sentido da canção, como refletem, na maioria das vezes, sobre o significado de cada uma delas (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Nesse sentido, encontrar a base material para explicar tal princípio é uma tarefa um tanto laboriosa. Observando mais atentamente as narrativas dos entrevistados desta pesquisa bem como as produções do conhecimento encontradas, verificamos um fenômeno reconhecido como *sinestésico*. Esse fenômeno condiz com uma espécie de livre associação entre estímulos sensoriais que podem ser percebidos numa relação de fusão entre dois ou mais sentidos. Basbaum (2002, p. 32) exemplifica que “[...] assim, um som

pode provocar uma percepção de cor, ou o inverso, assim como outras combinações entre os sentidos são possíveis”.

Para Basbaum (2002, p. 47) existem as modalidades perceptivas *populares*, (visão, audição, olfato, paladar e tato) e a sensação cognitiva (percepção de espaço e temperatura), também conhecida como propriocepção. Sendo assim, ainda de acordo com o autor, “o conceito clássico de *modalidade sensorial* é uma tripla relação entre algum objeto físico, um órgão receptor e uma fenomenologia consciente”. As experiências dos sinestetas são percebidas no âmbito do espaço que circunda todo o corpo, sendo que esta capacidade pode ser estimulada, mas não aprendida, e geralmente se apresenta na infância (BASBAUM, 2002, p. 32).

No âmbito das pesquisas, os relatos sobre sentir a vibração são bastante frequentes nas vozes das pessoas surdas que apreciam a música, mas ainda carecem de maiores estudos e pesquisas. É necessário ampliar a discussão para que possamos dar respostas mais condizentes com a realidade que os surdos interpretam como “vibração”, “sentir”, “cócegas”, e outros termos empregados na tentativa de expressar algo tão imaterial. Para Basbaum (2002, p. 30), “é precisamente a oposição entre experiência subjetiva e realidade objetiva” aliada ao caráter rigorosamente individual da vivência, que poderia explicar “[...] a dificuldade da ciência do século XX em reconhecer a sinestesia como um fenômeno ou patologia legítimos”, ou seja, o tema sinestesia ainda é entendido como “inadequado à investigação científica”, aponta Basbaum.

Mourão e Silva (2007, p. 176), destacam que “o que normalmente acontece é que muitos surdos chegam à idade adulta sem ao menos saber o que é música, por considerá-la própria do mundo dos ouvintes, conceito que lhes foi transmitido pela sociedade em geral”. Dentro desses contornos, encontramos, em Louro (2012, p. 192-204), várias diretrizes no sentido de comprovar para o aluno surdo que o som é algo real, e que devemos provar a sua existência. Mas, antes de tudo, aponta Louro, é necessário explorar a fase de descoberta individualizada do aluno surdo e “mapear as condições de audição (ou percepção das vibrações)”.

Ao analisar as produções do conhecimento sobre música e surdez, encontramos pesquisadores que apresentam a música também em seus

aspectos cognitivos relacionados à memória, à atenção e à concentração. Paiva (2012, p. 38), nesse sentido, aponta que:

[...] a musicalidade está associada diretamente à música interna, capaz de ser desenvolvida por crianças surdas. É aquela música criada e vivida internamente, que permanece na audição interior e ainda não se materializou, ou seja, não foi expressa acusticamente.

Efetivamente, nas narrativas das pessoas surdas, é possível analisarmos que o contato com a música é capaz tanto de fazê-los modificarem concepção que têm sobre suas capacidades, quando diante das devidas oportunidades. Isso ajuda-os a assumir uma posição mais crítica, mais sagaz, quando necessitam de argumentos para defender seus direitos. Por isso, foi possível constatar que, em algumas das produções encontradas, a temática sobre a representação social do sujeito surdo dialoga e é compatível com a análise desses surdos sobre si mesmos.

Kebach e Duarte (2008, p. 106) apontam uma realidade que, cada vez mais, mostra-se presente na sociedade e expõem que, “numa sociedade marcada pela competição, a música é capaz de proporcionar experiências de participação e colaboração, valorizando a contribuição de cada sujeito participante da sua prática”. Mourão e Silva (2007, p. 177) argumentam que “[...] a música pode ser um dos caminhos para a transformação da representação social que muitas pessoas têm dos surdos, pois pensá-los como sujeitos musicais exige uma modificação das representações já estabelecidas”. Portanto, para complementar, devemos expandir a ideia sobre música para surdos, a partir da compreensão sobre a música nos termos que aponta Turino (2008, p. 2),

[...] embora muitas sociedades em todo o mundo não tenham um único conceito traduzível da palavra inglesa *music*, atividades semelhantes ao que chamamos música e dança são praticadas entre as pessoas em todos os lugares ao longo da história (...). O desempenho visual, linguístico e as artes arquitetônicas são certamente fontes de prazer (...) mas só o prazer não explica por que as pessoas de todas as épocas e lugares desempenharam este grande esforço para promulgar rituais elaborados e cerimônias, ou por que eles são universalmente atraídos para os esportes, jogos e fazer música (...) música, dança, festivais públicos e outras expressões culturais práticas, são uma forma primordial que as pessoas articulam as identidades coletivas, que são fundamentais

para formar e sustentar grupos sociais, que são, por sua vez, básicos para a sobrevivência.

Nas produções levantadas, as atividades que envolvem a percussão corporal e a dança são apontadas como importantes no processo de musicalização dos surdos. Porém, nas narrativas das pessoas surdas, temos poucas evidências para que possamos formar uma dialogicidade consistente. O excerto a seguir abarca as considerações das opiniões dos textos analisados:

Em se tratando do ensino de música, sabe-se que o indivíduo surdo tem uma posição desvantajosa com relação ao indivíduo ouvinte (...), para ajudar um indivíduo surdo a construir seus próprios conceitos da música e a compreendê-los, é preciso ensiná-lo música fazendo com que ele, para isso, utilize todo o seu corpo, através dos seus movimentos (FINCK, 2017, p. 120).

Turino (2008, p. 3) explora essa questão salientando que a música, assim como a dança e todas as manifestações culturais coletivas reforçam “um sentimento de unidade social com os demais”, do qual dependemos incondicionalmente, tendo em vista a necessidade de “sobreviver emocionalmente, economicamente, e pertencer a algo maior do que nós mesmos”.

Sobre a Surdez

Esse Eixo Temático também possui estreitas relações com os objetivos desta pesquisa. Assim como no Eixo anterior, sobre a música, iniciaremos a exposição a partir do que consideramos como mais polêmico. E, por estar presente nas análises dos textos das produções do conhecimento encontradas, expomos, portanto, o que aponta Benassi (2016, p. 15),

[...] é comum profissionais da Libras afirmarem que qualquer referência ao som ou ao ouvir é prejudicial à autoestima do sujeito visual. No entanto, tal afirmação (re)afirma o estigma da incapacidade e a representação da relação colonizador-colonizado, em que o sujeito visual é “diminuído” para que não tenha autonomia e, assim sua dependência perpetue.

A partir da argumentação acima, podemos discutir que a presença da música na vida da pessoa surda, de modo algum exclui a presença dos profissionais intérpretes/tradutores da Libras. Longe disso, diante das evidências no próprio contexto real da vida dos musicistas surdos que foram entrevistados, a presença do intérprete/tradutor de Libras para mediar a aprendizagem musical é de extrema importância.

A condição primeira para a apropriação dos conhecimentos musicais passa, necessariamente, pelo acesso à comunicação, no sentido pleno da palavra. Atualmente, se fosse solicitado o meu ponto de vista sobre o início do ensino de música para surdos, diria com toda convicção: aprenda Libras. Duarte e Silva Jr (2017, p. 3) argumentam que, “[...] quando rejeitamos a língua brasileira de sinais, *invariavelmente* rejeitamos o surdo e seu direito a ser reconhecido e respeitado como tal”. Além disso, como expõe Paiva (2012, p. 39)

No caso da surdez, parte significativa da compreensão rítmica é possível com o auxílio da Língua Brasileira de Sinais, que orienta na compreensão dos tempos rítmicos e gêneros musicais. Estariam assim despertando os elementos primeiros da musicalidade do ser humano, que complementam os elementos da musicalidade interna.

Na minha prática de ensino de música com crianças ainda não alfabetizadas, apresento alguns elementos da notação musical através de gestos (não se trata da Libras, obviamente), cores e formas diversas. Com esse exemplo, quero dizer que cabe ao professor procurar as adequações metodológicas necessárias para que, inicialmente, a aprendizagem seja consolidada. E, a partir daí, apresentar a linguagem reconhecidamente *padrão*, *normativa* ou *oficial*. Portanto, o princípio da educação musical para surdos abrange também as dimensões da ação pedagógica no sentido da transversalidade e interdisciplinaridade.

Não poderíamos deixar de analisar a questão comunicativa que se estabelece entre as pessoas surdas e as ouvintes. Para tanto, são necessários alguns esclarecimentos, como os apontados por Vargas et al (2017, p. 3):

[...] além do grau da surdez, outra questão importante a ser observada é a idade em que se iniciou a perda auditiva, pré-linguística, antes da aprendizagem de uma língua, ou pós-linguística,

pois isso intervém na aquisição da linguagem, influenciando na maneira como estas pessoas compreendem o que ocorre na sociedade. De acordo com a idade em que a pessoa fica surda, ela tem competência para compreender a essência da língua; já assimilou naturalmente a fala, conhece como as palavras são pronunciadas, a sintaxe, expressões idiomáticas, entre outros; tem a base de um vocabulário que, com a leitura, pode ser aprimorado. Isso interfere, também, na experiência musical do sujeito.

Rodrigues (2015, p. 4) aponta que “no Brasil, de acordo com o censo do IBGE de 2010, a prevalência da surdez é de 9,7 milhões de pessoas, o que representa 5,1% da população brasileira”. Esses números apresentados, na dimensão real, representam pessoas, muitas das quais ainda são crianças e chegarão à fase adulta estigmatizadas, com sua autoestima abalada. Portanto, não se trata *apenas* dos surdos apreciarem ou não a música, mas também de “acreditar nos surdos e nas suas possibilidades, mostrando-lhes desde crianças que eles podem usufruir da música como ouvintes, ou até mais que eles” (MOURÃO; SILVA, 2007, p. 177).

Kuntze (2014, p. 90) apresenta indícios que podem contribuir para dar sentido ao envolvimento de todos os surdos, familiares, professores e instituições. Segundo ela,

Havendo um movimento de conscientização tanto da comunidade surda quanto da ouvinte, de que o surdo é de fato capaz de envolver-se com a música, e que esta não é exclusividade dos ouvintes, crê-se que passo a passo, as representações dos surdos a este respeito serão reconstruídas.

Magnani (2014) nos apresenta um novo enfoque sobre a realidade música e surdez sob o ponto de vista da ocupação dos espaços urbanos, promovida pela comunidade surda na cidade de São Paulo, durante as festas juninas. Aparentemente, poderíamos supor que a abordagem não tem relação com a temática música e surdos, mas tem. Não apenas em relação a esse tema como também a outros que, diretamente ou indiretamente, apontam-nos questões da alçada dos contextos vividos pelas pessoas surdas. Magnani (2014, p. 17) conclui:

[...] afinal, havia música? Sim, nas festas dos surdos que foram objeto de observação, havia música. E muitas outras coisas que a pesquisa apenas começa a descobrir, de interesse não apenas para o entendimento dos surdos e suas instituições, mas da própria cidade

enquanto espaço público por onde eles estabelecem seus circuitos e recortam seus trajetos e cuja dinâmica favorece, impede ou amplia as alternativas de encontro, trocas e exercício da diferença, como direito de cidadania.

Portanto, a principal questão a ser feita é se a música representa um fator de divisão entre surdos e ouvintes, assim como o domínio – ou não – da Libras representa uma fronteira entre os surdos e os deficientes auditivos.

O que podemos assegurar é que, em relação à música, essa suposição não condiz com a realidade, pois os próprios surdos têm dado provas incontestáveis de que gostam de apreciar a música. Ademais, a questão de que a condição da perda auditiva impossibilita os surdos de apreciarem a música é uma afirmação que não poderia ser corroborada cientificamente. Isso ocorre justamente porque essa impossibilidade não é real, assim como provam as entrevistas aqui transcritas. Talvez o problema seja buscar dar uma explicação simplista, com uma única causa, quando, na verdade, a dita “impossibilidade” é multifatorial e historicamente construída. A presente pesquisa caminha na direção de evidenciar que a “possibilidade” de um surdo aprender música também deve ser historicamente construída nos caminhos da educação.

Outro aspecto que necessitamos discutir diz respeito à diferenciação entre a competência para a compreensão linguística e a musical. Para exemplificar, trazemos a narrativa de uma das entrevistadas,

Beatriz -Estava tocando e estudando quando a minha colega de quarto entrou, eu não havia percebido até que virei e vi. Parei de tocar, pois, ela estava me olhando de um jeito estranho. Mais engraçado, ela apenas disse: "Mano, como você consegue tocar, sem ouvir e muito menos sem olhar a folha (partitura), que dom!" Por incrível que pareça, eu apenas disse que é ESTUDO E MAIS ESTUDO. Não costumo estudar na república onde moro, porque já expliquei várias vezes para as moças que moram comigo como faço, e que para a Música não sou uma surda e sim para as pessoas que me veem. Mas parece que elas não entendem...

À guisa de conclusão, esperamos ter alcançado os objetivos iniciais. E que, no futuro, tenhamos respostas condizentes com a justificativa apresentada com tanta segurança por Beatriz: “para a música, eu não sou surda.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que surdos não gostam de música?

O ponto de partida para as considerações que seguem são as narrativas de pessoas surdas que apreciam a música. Essas narrativas foram extraídas das entrevistas para a presente pesquisa e das produções do conhecimento levantadas. Observamos que muitos surdos veem a música como fonte de prazer, realização e, para a maioria dos entrevistados, vivenciar a música já faz parte do próprio cotidiano. Nesta pesquisa, apresentamos três *lócus* diferentes (para além do grupo familiar) que os surdos indicam como espaços importantes para vivenciarem a música: a Igreja Evangélica, o Projeto Batuqueiros do Silêncio, o Conservatório Estadual Cora Pavan Capparelli e a Fundação das Artes. Guardadas as individualidades, cada um a sua maneira chegou e acessou esses espaços e se apropriou dos conhecimentos musicais. São espaços diferentes e com propostas diferentes, tendo em comum o fato de que, através da música, o surdo cria um vínculo emocional dinâmico em suas relações. Vemos que a música também é estar junto com o outro, é valorização social. Estar junto tocando, trocando ideias, ensaiando, viajando e nas apresentações é uma experiência única que vale todo o esforço do preparo individual. É a arte cumprindo o seu papel social de criar vínculos capazes de ressignificar a existência humana.

Nesse cenário, surge um ente motivador: a família. O pai que acorda cedo e diz para a sua filha surda, ainda sonolenta: “levanta, vamos, não desista. Eu vou te levar para a aula de música”. A mãe que chega decidida para matricular a sua filha com perda auditiva severa no conservatório de música, porque ela está pedindo insistentemente que quer aprender a tocar piano. Esses corajosos protagonistas da vida real, ao encontrarem as circunstâncias ideais, mostram que os surdos estão rompendo as barreiras e se inserindo no cenário artístico e cultural da sociedade e inspirando a muitos outros.

Apesar de todos os avanços, consideramos que o maior empecilho para que os surdos possam ter contato com a música é o preconceito social.

Quando isso é vencido, a presença da Libras e da linguagem de sinais pode favorecer a apropriação dos conhecimentos musicais pelas pessoas surdas, porém nem sempre está disponível. Portanto, o intérprete/tradutor de Libras promove o contato dos surdos com os espaços musicais.

Sendo assim, antes mesmo da aprendizagem musical, estabelecer um canal de comunicação inicial eficaz deve ser prioridade. Esse elo de comunicação pode ser feito através do professor de música com domínio de Libras ou do intérprete de Libras com conhecimento musical, ou ambos.

Evidentemente, quanto maior o grau da perda auditiva, maior será a necessidade da interface de eficiência de um sistema comunicativo. É extremamente importante que o surdo consiga vislumbrar que estará seguro, confortável, em circunstâncias favoráveis para o seu desenvolvimento musical. O que aprendemos com esta pesquisa é que o foco da temática envolve principalmente importância, direitos e possibilidades do surdo de usufruir da música, sem uma preocupação maior em apresentar, discutir e estabelecer as vias de acesso para alcançar efetivamente tais objetivos. Vale salientar que observar as circunstâncias também é importante, pois elas potencializam situações concretas da realidade de cada surdo em seus contornos, no âmbito das várias relações sociais, culturais, educacionais e afetivas.

Considerando-se que não há elementos comprobatórios sobre a impossibilidade de o surdo usufruir da música, a principal preocupação do professor de música em relação ao seu aluno surdo talvez deva recair na questão da via comunicativa, ou seja, da acessibilidade desses conhecimentos musicais, muito mais do que o conhecimento musical em si. Devemos optar por uma via diferenciada de comunicação, voltada para pessoas que possuem um modo todo especial de ser/estar no mundo, com múltiplas formas de vincular-se à realidade. Mas, para tanto, é imprescindível reconhecer que há pluralidade nos vários modos de contato com essa realidade. Efetivamente, devemos criar as oportunidades em formas de vivências que sejam significativas, que fortaleçam o compromisso de propagação do saber e da cultura em toda sua dimensão social.

O papel da pesquisa: quais os caminhos indicados?

Havia, inicialmente, a expectativa de que encontraríamos poucas produções acadêmicas sobre o tema música e surdez, uma vez que as buscas iniciais foram desanimadoras. Portanto, foi uma agradável surpresa constatar que essa perspectiva não correspondia à realidade. Com a necessária persistência nas buscas por fontes de dados, foi possível notar que as produções com a temática música e surdez estão dispersas em três sentidos: área do conhecimento; categoria da pesquisa acadêmica; e instituição de ensino, pesquisa e extensão. Evidentemente, tal fragmentação, que, inicialmente, apresentou-se como principal obstáculo, na verdade favoreceu a possibilidade de expandirmos nossas observações sobre o tema, a partir de variadas perspectivas.

Levando em consideração a complexidade do tema, o conhecimento produzido pelos pesquisadores brasileiros vai muito bem, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Contudo, a produção do conhecimento ainda não circula de forma sistematizada nos contextos educacionais (formais ou informais), na prática pedagógica em si, na sala de aula, nas mãos dos professores, através de uma leitura acessível para a nossa realidade educacional. Não se pode desconsiderar que tais contextos são nitidamente a expressão da realidade. Essa realidade e sua interpretação necessitam de promoção e divulgação entre todos os atores deste processo, principalmente os professores de música e de educação especial. Isso também deve contemplar de maneira condizente os familiares, a comunidade, os gestores e os meios midiáticos. A propósito, a mídia tem cumprido um importante papel na divulgação junto ao público em geral, que desconhece o assunto.

Os estudos dos fenômenos que apontam os contextos em que os surdos se envolvem com a música, cada vez mais, vêm crescendo em nosso país. Mas, mesmo dentro desta cultura científica, devemos considerar que, muitas vezes, existe o debate acirrado sobre a pertinência da música para os surdos, o que pode inibir o avanço do conhecimento, pois são demandas polêmicas. É importante, pois, ressaltar que as produções acadêmicas se baseiam nas

narrativas dos próprios protagonistas, através de entrevistas, estudos de casos e relatos.

A pesquisa tem um grande desafio pela frente: a necessidade de explicar os fenômenos que os surdos nos trazem nas narrativas, sobre o modo peculiar com o qual percebem a música e desenvolvem sua musicalidade. Obviamente, no caso da música para surdos, as produções nos indicam que é necessário entender as especificidades de cada demanda, o que pode levar à personalização do atendimento educacional especializado, criando novos caminhos alternativos para a apreciação da música para os surdos. Em outras palavras, trata-se, principalmente, de dar a oportunidade para que o aluno surdo processe as informações em outro nível, que lhe seja mais acessível, que corresponda a sua necessidade de aprender e consolidar seus conhecimentos.

O levantamento das produções do conhecimento sobre música e surdez, além de satisfazer a necessidade de conhecimento, cumpre também o papel de socialização de práticas musicais com alunos surdos, abrangendo conteúdos, competências e habilidades. Salientamos, no entanto, que todas as premissas aqui apresentadas sejam entendidas como convivências entre surdos e ouvintes, com as especificidades de cada pessoa, que deve ser atendida pelo princípio da acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2013.

ANTUNES, J. O silêncio. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, Florianópolis, v. 6, p. 1-9, out. 1999.

ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AUDIOGRAM. Disponível em: <<https://www.hear-it.org/Audiogram->>. Acesso em: 20 nov. 2018. [Tradução nossa].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. D. P. O ensino da música para pessoas com deficiência: o surdo no contexto não-formal. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2014, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2014.

BASBAUM, S. R. **Sinestesia, arte e tecnologia**: fundamentos da cromossomia. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S. Além dos sentidos: glossário de termos e conceitos da área musical em Libras. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 8-25, 2016.

BENTO, R. F. A surdez de Beethoven: o desafio de um gênio. **International Archives of Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 317-321, jul./sep. 2009.

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BOGAERTS, J. **Educação musical na diversidade**: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino. 2013. Dissertação (Mestrado em Música)- Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2006. (Série Fontes de referência. Legislação, n.73). Disponível em:

<http://www.miltonmonti.com.br/arquivos/downloads/legislacao_portadoresdeficiencia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 145, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei N.º 13.146 de 6 de Julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUGALHO FILHO, A. F. et al. Musicoterapia e surdez: A reação de surdos aos instrumentos musicais. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 28-34, jan./fev. 2001.

CAGE, J. **Silence**: lectures and writings. Hanover: Wesleyan University Press, 1961.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A. de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 324-345, mai./ago. 2016.

CAIADO, K. R. M.. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória, ES: EDUFES, 2006.

CAIADO, K. R. M.. **Aluno com deficiência visual na escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFCar, 2013.

CAIADO, K. R. M. Entrevista - Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista>>. Acesso em: 12 set. 18.

CAPES. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação**. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALHEIRO, J. S. A voz e o silêncio em 4'33", de John Cage'. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas **Anais...** Campinas: Unicamp, 2007

COBUSSEN, M.. **Thinking Sound**. [2012]. Disponível em: <<https://cobussen.com/teaching/what-is-music/>>. Acesso em: 12 jun. 17.

COBUSSEN, M.; MEELBERG, V.; TRUAX, B. (ed.). **The Routledge Companion to Sounding Art**. New York: Routledge, 2017.

CÓDIGO Internacional de Doenças. **CID-10**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 22 set. 2017.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKY, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia H., COUTO, M. C. P. P., HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, A. D. C. **Esforço auditivo e fadiga em adolescente com deficiência auditiva**: uso do sistema FM. 2016. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

CRUZ, C; B. da. **Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical**: abordagem geral e indicações bibliográficas. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, 1998.

CUNHA JÚNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DAVIS, J. L. Deafness and the riddle of identity. **The Chronicle of Higher Education**, Washington, DC, v. 53 n. 19, p. B6, jan. 2007. Disponível em: <<https://www.chronicle.com/article/Deafnessthe-Riddle-of/23778>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

DERRY, J. F. Bravo Emma! Music in the life and work of Charles Darwin. **Endeavour**, Edinburgh, v. 33, n. 1., mar. 2009.

DESCARTES, R. **Compendio de Música**. Madrid: Editorial Tecnos, 2001. (Coleção Metrópolis).

DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, jun. 2008.

DUARTE, E. J. S.; SILVA JÚNIOR, H. Surdos na sala de aula: um relato de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense *Campus Macaé*. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 25, out./dez. 2017.

ENGELS, F. **Dialectics of nature**. Nova York: International Publishers, 1940.

ESTEVES, J. A. A evolução recente da dermatologia em Portugal. **Trabalhos da Sociedade Portuguesa de Dermatologia e Venereologia**, Lisboa, ano 24, n.12, 1966.

FAWKES, W. G. **How to make music activities accessible for deaf children**. Disponível em: <www.ndcs.org.uk/document.rm?id=8830>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FAWKES, W. G.; RATNANATHER, J. T. Music at the Mary Hare Grammar school for the deaf from 1975 to 1988. **Visions of Research in Music Education**, New Jersey, n. 14, p. 1-17, 2009. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/>>. Acesso em: 18 set. 18.

FAWKES, W. G. Mary Hare Grammar School for the deaf. In_ GOODENOUGH, S. (Ed.). **Art ability: fifty creative people talk about ability and disability**. Salisbury: Michael Russell, 1989. p. 82-85. Disponível em: <http://www.maryharehistory.org.uk/articles/fawkes/fawkes_1989_Goodenough.pdf>. Acesso em: 18 set. 18.

FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação. Série 1 – Escola, v. 11).

FERREIRA, P. R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

FINCK, R. Surdez e música: será este um paradoxo? *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 16.: CONGRESSO REGIONAL DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION NA AMÉRICA LATINA, 2008, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2007.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**: uma interpretação marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FRANCISCO, W. C. Os Indicadores sociais. **Brasil Escola**, 2018. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/os-indicadores-sociais.htm>>. Acesso em: 16 out. 2018.

FRANCO, T. **Bullying contra surdos**: a manifestação silenciosa da resiliência. Curitiba: Appris, 2014.

FRANZ, M. J. **Acuidade auditiva**: uma revisão bibliográfica acerca do termo e seu emprego. Disponível em: <http://www.academia.edu/3256500/Acuidade_Auditiva>. Acesso em: 24 set. 2017.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FRIGOTTO, G. Enfoques da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GLENNIE, E. **Evelyn Glennie mostra como ouvir** [TED]. Tradução: Durval de Castro. [S.l: s.n.]. 2003. 1 vídeo (34min). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GOMES, I. V.; AKEHO, L. M. Musicalização para surdos: contextualização e possibilidades de abordagem. **Revista Formação@ Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, jul./dez. 2014.

GRAHAM, S. Brain scans show deaf subjects “hear” vibrations. **Scientific America**, Danvers, MA, 2001. Disponível em: <www.scientificamerican.com/article.cfm?id=brain-scans-show-deaf-sub>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GRIEBELER, W. R.; SCHAMBECK, R. F. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma São Paulo: Plexus, 2003

HOW to make music activities accessible for deaf children and young people. [201?]. Disponível em: <<https://www.musicmark.org.uk/marketplace/ndcs-guidance/>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

IBGE. **Mapa do Brasil**. Disponível em: <ftp://geofp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_mudos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/brasil.pdf>. Acesso em: 16 nov.2017.

INES. **História do INES**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 03 ago. 2017.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, n. 15, p. 98-111, 2008.

KOSICK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUNTZE, V. L.; SCHAMBECK, R. F. Ensino de música: perspectivas de uma professora surda. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2014.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música**: representações sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

LOUREIRO, V. M. R. **Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida**: música, fé e construção de novas identidades na prisão. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

LOVELOCK, W. **História concisa da música**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOWENTHAL, D. **Como conhecemos o passado**. São Paulo: EDUC, 1981. (Projeto História, 17)

LUIZ, T. R. B. **O uso de software para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo**: proposta de utilização do *bpm* e do *vpm counter* no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: introdução a uma estética marxista. Tradução Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAGNANI, J. G. C. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, n.1, p. 2007.

MARTINS, M. F. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MARX, K. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas, v. II).

MED, B. **Teoria da música**. 4. ed. ver. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MEIHY, J. C. S.; HOLANDA, F. **História oral**: Como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 4., n. 17, p. 758-764, out./dez., 2008.

METRÔNOMO. Disponível em: <<http://www.rockdrummingsystem.com/underground/drum-articles/play-with-a-metronome.php>>. Acesso em: 17 maio 2018.

METRÔNOMO VISUAL. Disponível em: <<https://store.fisherviolins.com/Wittner-Maelzel-Genuine-Walnut-Metronome-p/wr814.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

MOLINO, J. Facto musical e semiologia da música. In: NATTIEZ, J-J et al. **Semiologia da música**. Lisboa: Vega, (s/d).

MOREIRA, L. M. A. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade. In: MOREIRA, L. M. A. **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual**. 3 ed. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018

MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C. da. No silêncio dos sons: música e surdez: construindo caminhos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 169-182, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, H. C. C. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, ed. 14, set. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2012.

PAES, P. C. D. Vigotski e o ensino de arte. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 17.: COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE ARTE, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

PAIVA, B. B. **A musicalização dos surdos**: um relato da experiência de musicalização de alunos do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS/Natal-RN). 2012. Monografia (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, A. A. O silêncio na obra de John Cage: uma poética musical em processo. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PPGM/Unirio, 2014.

PEREIRA, J. P. Atividade musical com surdos: percussão corporal. *In*: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INCLUSÃO, 7., 2012, Natal **Anais...** Natal, 2012.

PEREIRA, S. A. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 13, n. 42, p. 315-27, ago. 1992.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

REILY, S. (coord.). **O musical local**: novas trilhas para a etnomusicologia. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

(Projeto FAPESP 2016-2021 Processo 16/05318-7). Disponível em: <<http://antropologia.fflch.usp.br/sites/antropologia.fflch.usp.br/files/upload/paginas/O%20MUSICAR%20LOCAL%20projeto.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

REILY, L.; OLIVEIRA, M. R. N. dos S. Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 127-141, jul./dez. 2015.

REIS, E. A. dos; NOGUEIRA, L. W. M. Performance participativa, novos contextos de performance e a tradição do Reinado do Rosário em Olímpia, São Paulo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. **Anais...** Campinas, 2017. p. 1.

RESENDE, A.; LACERDA, C. B. F. de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, jul./set., 2013.

RIBEIRO, D. P. **Glossário Bilíngue da Língua Brasileira de Sinais**: criação de sinais dos termos musicais. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013

RODRIGUES, I. O. Musicoterapia e surdez: nova tecnologia. **JOMESP: Jornal da musicoterapia do Estado de São Paulo**, São Paulo, 3. ed., p. 4-11, ago. 2015. p. 4-11.

SACKS, O W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

SANTOS, E. S. N. **O ensino de música para surdos**: um relato de experiência na Igreja Evangélica Assembléia de Deus em Parnamirim – RN. 2017. Monografia (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão: parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação: Reação**, São Paulo, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SCHAMBECK, R. F. Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, dez., p. 114-132, 2017.

SCHURMANN, E. F. **A música como linguagem**: uma abordagem histórica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA, A. M. Tradução de Música & Educação de Surdos. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, C. S. **Atividades musicais para surdos**: uma experiência na escola Municipal Rosa do Povo. 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música) - Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, C. H. R. **Educação, surdez e identidades**: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, M. A. L. **A educação de do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOBREIRO, A. P.. **Compreensão musical de adolescentes surdos**: um estudo exploratório. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

TAME, D. **O poder oculto da música**: a transformação do homem pela energia da música. São Paulo: Cultrix, 1984.

TRINDADE, B. G. P.; FERREIRA, J. S. A Língua Brasileira de Sinais e o ensino de música: sugestões de sinalizações. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2014, São Luis. **Anais...** São Luis, 2014.

TRZESNIAK, P. Hoje vou escrever um artigo científico: a construção e a transmissão do conhecimento. *In*: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

TURINO, T. **Music as social life**: the politics of participation. Chicago, USA: The University of Chicago Press, 2008.

VARGAS, V. G. L.; SOUSA, A. M.; COSTA, L. V. M. C. Música para os sujeitos surdos: expressividade e paralinguagem. **Revista Tropos**, Rio Branco, v. 6, n. 1, jul. 2017.

VIANA, M C. M.; SILVA, E. M. A. Educação musical inclusiva: um estudo a partir dos Batuqueiros do Silêncio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2015.

VIEIRA, U. Notas sobre normalização e designação na história da política de educação de pessoas com deficiência no Brasil. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE*, 3., 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas, 2012.

VON SIMSON, O. R. M. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**: o exemplo do centro de memória da Unicamp. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/vonsimson.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas, 5**: fundamentos de defectologia. Visor, 1997.

WILLE, R. B. Educação musical formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical**. Fribourg: Pro Musica, 1970. [1956 Original suíço].

WILLEMS, E. **L'oreille musicale**: la preparación auditive de l'enfant. Fribourg: Pro Musica, 1985. [1940]. (Tome I)

WILLEMS, E. **Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas**. Bienne: Pro Música, 1968. [1934 original suíço].

APÊNDICE A - Resumo dos dados do “Formulário do Entrevistado”

1. Perfil pessoal

Nome: _____ Idade: _____

Classificação da deficiência da Congênita () Hereditária () Adquirida () Doença Rara ()

Reabilitação auditiva Sim () Não ()

Aquisição do AAS's SUS () Recursos próprio/familiar ()

Signatário da Libras Sim () Não ()

Auto-declaração Surdo () Deficiente Auditivo ()

2. Perfil familiar

Escolaridade do principal provedor: Fundamental () Médio () Superior () Pós-Graduação ()

Incidência da deficiência na família Sim () Não sabe () Não ()
Quantos: _____

Grau de parentesco:

Renda mensal familiar salário () Até 03 () Entre 03 e 06 () Superior a 06 mínimo*

*Valor do salário mínimo à época da pesquisa: R\$ 880,00 (Oitocentos e oitenta reais).

3. Indicadores Sociais

Renda principal Formal () Informal () Dependente ()

Mobilidade Transporte Público () Transporte Particular ()

Comunicação Telefonia móvel () Telefonia fixa () Internet ()

4. Atendimento Educacional Especializado

Educação Infantil Sim () Não ()

Ensino Fundamental Sim () Não ()

Ensino Médio Sim () Não ()

Ensino Superior Sim () Não ()

5. Atendimento clínico

Área médica de atendimento:

Motivo para o atendimento:

Fase da vida:

Atendimento

médico-terapêutico:

.....

Reabilitação:

.....

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido desta Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, portadorx do RG: _____ estou
ciente do convite para participar da pesquisa intitulada: “Narrativas de pessoas
surdas que apreciam a música”, sob a responsabilidade da pesquisadora
Mercia Santana Mathias, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Katia
Regina Moreno Caiado, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba (PPGed-So).

Fui informadx que essa pesquisa terá como objetivos: 1. analisar a produção do conhecimento sobre música para as pessoas surdas; 2. compreender os contextos das experiências que levaram a pessoa surda a apreciar a música.

Meu envolvimento nesta pesquisa consistirá colaborar com as entrevistas a serem realizadas, sobre a minha trajetória de vida. Permito que eu seja entrevistado e concordo com a gravação de minha entrevista, para uso exclusivamente acadêmico-científico. Fui informadx que a minha participação é voluntária, estando à vontade para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Fui informadx que a pesquisa envolve riscos mínimos relacionados às emoções que toda lembrança pode provocar nas pessoas. Fui informadx também, que os possíveis benefícios esperados referem-se ao meu compromisso com o direito de todos à educação.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela pesquisadora e pela sua orientadora, que assinam este Termo, a partir da realização de entrevista de história oral de vida, que serão registradas em um gravador, vídeo e um diário de campo.

Fui informadx que poderei solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Fui informado e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada ao Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

Estou ciente que deverei receber uma cópia deste Termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o email da pesquisadora e sua orientadora para que eu possa sanar eventuais dúvidas sobre a pesquisa. Fui informado que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

| | |
|--|--|
| Pesquisadora Mercia Santana Mathias Telefone E-mail | Orientadora Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado Telefone E-mail |
|--|--|

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 201__

 Assinatura dx colaboradorx da pesquisa

