



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Brasília - DF
2017.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP324m PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de
MODOS DE VIVÊNCIA DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA /
Tatiane Ribeiro Morais de PAULA; orientador Patrícia Lima
Martins PEDERIVA. -- Brasília, 2017.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Vivência . 2. Musicalidade. 3. Cultura surda. 4.
Perspectiva Histórico-Cultural. 5. Educação Musical. I.
PEDERIVA, Patrícia Lima Martins, orient. II. Título.

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para o Mestrado. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília – DF

2017.

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para o Mestrado. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.
Orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Comissão examinadora:

Prof^a Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora) – FE/PPGE/UnB

Prof^a Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues. – FE/PPGE/UnB

Prof^a Dr^a Joelma Carvalho Vilar – UFS – Departamento de Educação

Prof^a Dr^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues – FE/PPGE/UnB

Brasília-DF, 22 de setembro de 2017.

*A Deus,
Porque Dele e por Ele, e para Ele, são
todas as coisas; glória, pois, a Ele
eternamente. Amém!*

Romanos 11:36

*Aos participantes desta pesquisa, porque
sem vocês ela não existiria.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela VIDA. Como é bom te ter como amigo e companheiro todos os dias. Obrigada pela oportunidade da realização desta pesquisa. Ela é, na minha vida, a materialização da Tua fidelidade. Sê bem-vindo em todo o tempo!

More, não existe palavra que consiga expressar, neste momento, a alegria por esta caminhada ao seu lado. Amo ti!

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelas orações:

Mamãe, a senhora é fonte de inspiração pela garra, coragem, determinação, e alegria que tem em viver. Não há tempo ruim para a senhora. É exemplo a ser seguido.

Papai, seus ditados são reflexões para toda uma vida. Sempre me divirto quando, nos acontecimentos da vida, o senhor tira um da manga. Eles são sua marca registrada. Obrigada por me ensinar por meio deles. E como o senhor mesmo diz: “Quem tem amigo, nunca está só”, logo, não estou só. ☺

Amo vocês PTV, PVT!

Aos meus irmãos: Fran, Carla, Guga, Celina e Thiago. Sou o que sou por ter vocês. Carla, obrigada pela ajuda nas traduções. Guga, esta pesquisa começou por sua causa. Aquele papelzinho com o alfabeto manual me inquietou como nunca. Obrigada porque, mesmo inconscientemente, você me ajudou a abrir os olhos para um lindo universo que eu desconhecia. Amo vocês, “rimãos”!

À tia Ivania e tio Benete. Como é bom fazer parte desta família. Obrigada por tudo. Amo muito vocês!

Aos meus cunhados: Francier, Ester, Sarah e Davi, vocês são especiais para mim. Amo cada um.

Às minhas sobrinhas, tão lindas e queridas. Amo vocês duas. Ao Salomão, que está por vir: a tia já te ama.

Ao Florêncio, pelas trocas de ideias e traduções. Muito obrigada!

À Maria Julia, pelo incentivo e apoio, principalmente nestes últimos anos. Muito obrigada!

À família Iracema: amo vocês! Obrigada por compreenderem minha ausência em alguns momentos.

À família Moraes, esse grupo é da pesada kkkkkkk. Amo vocês!

Ao amigo Marcos Passos, obrigada pela revisão. Você é de ouro!

À Leydi, pela “consultoria” em Libras ☺

Ao quinteto: Denise, Íris, Marcos, Micheli e eu. Só digo uma coisa: sobrevivi, sobrevivemos kkkkkkkk ☺. Vocês são especiais para mim. Obrigada pelos momentos de risos e gargalhadas. Vocês bem sabem que o processo continua, então, mais paciência e mais risos... Logo, logo tudo passa.

Ao meu grupo de pesquisa - GEPPE/UnB. Vocês estão neste trabalho. Obrigada por me acolherem de maneira tão respeitosa e carinhosa.

À minha orientadora, Patrícia Lima Martins Pederiva.

Pat, você é um anjo na minha vida. Deus foi tão gracioso comigo quando me permitiu te encontrar. Obrigada por exalar humanidade ao longo de nossas conversas e reflexões. Só tenho uma coisa a dizer: “Esse Vig, Vig, Vig aqui dentro...” ☺

Ao Nando, Dani e Patty. Obrigada pelas conversas. É bom saber que não estávamos enlouquecendo kkkkkkk. ☺

Ao Decanato de Pós-Graduação, à FINATEC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelo apoio financeiro.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade de me dedicar integralmente aos estudos durante esta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, especialmente a pessoa do Marcos.

Obrigada aos participantes da pesquisa por compartilharem suas histórias de vida. Obrigada também pelo tempo disponibilizado para que ela se concretizasse. Obrigada pela amizade que aqui nasceu. Não desistam jamais de seus sonhos!

E a todos que, de algum modo, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Pelas orações, pelas gargalhadas, pelas reflexões.

Brincar de viver

Quem me chamou

Quem vai querer voltar pro ninho

Redescobrir seu lugar

Pra retornar e enfrentar o dia a dia

Reaprender a sonhar

Você verá que é mesmo assim

Que a história não tem fim

Continua sempre que você responde "sim"

À sua imaginação

À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não"

Você verá que a emoção começa agora

Agora é brincar de viver

Não esquecer, ninguém é o centro do universo

Assim é maior o prazer...

*E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu
caminho*

Como sou feliz, eu quero ver feliz

Quem andar comigo, vem.

(Guilherme Arantes)

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura.** Entendendo o indivíduo como unidade afeto-intelecto e como ser de possibilidades, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a pesquisa visa perceber este indivíduo em sua totalidade, em inteireza. Nesta perspectiva, e com base nos estudos da defectologia, a pessoa surda apresenta um defeito biológico, mas só é vista como uma pessoa com deficiência em sua relação com a sociedade, visto que a sociedade não se apresenta como um espaço social educativo. Partimos também do contraponto da representação que a música apresenta na sociedade contemporânea. Neste molde, ela carrega em si traços de uma concepção que tem por base uma série de ideias e ideais que a incluem para ser sentida, ouvida e percebida unicamente pelo órgão auditivo, desconsiderando a unidade do funcionamento do organismo. No universo sonoro que nos rodeia, compreendemos que o som não é somente a parte audível da música, mas uma característica dela, conforme nos sinaliza Winick. Assim, entendemos que a vivência da musicalidade, por meio da atividade musical, não compreende unicamente a percepção auditiva. Na compreensão desta vivência, tivemos um olhar etnográfico, baseado na etnografia sensorial, que compreende as experiências como multissensoriais e o funcionamento do organismo em sua unidade. Fizemos uso, também, da etnografia em/com mídias sociais, o que possibilitou o contato desejado com os participantes.

Palavras chave: Vivência. Musicalidade. Cultura Surda. Perspectiva Histórico-Cultural. Educação musical.

ABSTRACT

The present study, a master's thesis, has as aim to investigate **the ways of living the musicality of the deaf person, considering their culture**. Considering the individual as an intellect-affect unit and as a being of possibilities, based on the historical-cultural perspective by *Vygotsky*, the research to perceive this individual in its wholeness, in entirety. In this perspective, and based on studies of defectology, the deaf person presents a biological defect, this person is only seen as an individual with a disability in their relationship with society, because the society does not present itself in the role of an educational social environment. Also, we assumed that the counterpoint of the representation of music reported in contemporary society. At this model, the representation of music carries itself traces of a conception based on a series of ideas and ideals that include it to be felt, heard, and perceived merely by the hearing organ, without considers the unity of the functioning of the organism. In the sonorous universe that surrounds us, we realize that sound is not only the audible part of the song but a characteristic of it, *Winisk* points out. Then, we comprehend that the lived of musicality, through musical activity, does not understand only the hearing perception. In the comprehension of this experience, we had an ethnographic view based on sensorial ethnography which includes the experiences as multisensory and the functioning of the organism in its unity. Nevertheless, we used the ethnography in / with social media, which enabled the desired contact with the participants.

Keywords: Experience. Musicality. Deaf Culture. Historical-Cultural Perspective. Musical Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MONUMENTO FRAY PEDRO PONCE DE LEÓN (1520-1584). BARCELONA.	52
FIGURA 2 - ABADE CHARLES MICHEL DE L'EPÉE.FIGURA 3 - MONUMENTO FRAY PEDRO PONCE DE LEÓN (1520-1584). BARCELONA.....	52
FIGURA 4 - ABADE CHARLES MICHEL DE L'EPÉE.....	56
FIGURA 5 - THOMAS H. GALLAUDET E ALICE COGSWEFIGURA 6 - ABADE CHARLES MICHEL DE L'EPÉE.	56
FIGURA 7 - THOMAS H. GALLAUDET E ALICE COGSWE	58
FIGURA 8 - EDWARD MINER GALLAUDET – EUAFIGURA 9 - THOMAS H. GALLAUDET E ALICE COGSWE.....	58
FIGURA 10 - EDWARD MINER GALLAUDET – EUA	59
FIGURA 11 - UNIVERSIDADE GALLAUDET – EUAFIGURA 12 - EDWARD MINER GALLAUDET – EUA.....	59
FIGURA 13 - UNIVERSIDADE GALLAUDET – EUA.....	59
FIGURA 14 - INSTITUTO NACIONAL DOS SURDO – INES – RIO DE JANEIROFIGURA 15 - UNIVERSIDADE GALLAUDET – EUA	59
FIGURA 16 - INSTITUTO NACIONAL DOS SURDO – INES – RIO DE JANEIRO	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PALAVRAS DE BUSCA: EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ	29
QUADRO 2 – PALAVRAS DE BUSCA: MÚSICA E SURDEZ	30
QUADRO 3 - GOOGLE ACADÊMICO. PALAVRAS: EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ	39
QUADRO 4 - GOOGLE ACADÊMICO - BUSCA A PARTIR DO RESULTADO: 1. EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DOS BATUQUEIROS DO SILÊNCIO.	39
QUADRO 5 - GOOGLE ACADÊMICO - BUSCA A PARTIR DO RESULTADO: 2. EDUCAÇÃO MUSICAL PARA SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA DO POVO...	40
QUADRO 6 - GOOGLE ACADÊMICO - BUSCA A PARTIR DO RESULTADO: 4. A RELAÇÃO DO SURDO COM A MÚSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	40
QUADRO 7 – GOOGLE ACADÊMICO. PALAVRAS: MÚSICA E SURDEZ.	41
QUADRO 8 - UFRGS PALAVRAS CHAVES EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ.....	42
QUADRO 9 - UFRGS PALAVRAS CHAVES MÚSICA E SURDEZ.....	43
QUADRO 10 – UM RESUMO DAS PESQUISAS DO GOOGLE ACADÊMICO E UFRGS.....	43
QUADRO 11 - CAMINHO METODOLÓGICO.....	84

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
BDTD	Banco de dados de teses e dissertações
E.A.A	Editora Arara Azul
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L.S.	Língua de Sinais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

REMINISCÊNCIAS DE UM TEMA.....	16
I - EDUCAÇÃO MUSICAL E A PESSOA SURDA.....	29
II - COMPREENDENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS SURDAS E DO UNIVERSO SONORO	49
2.1 CULTURA SURDA.....	49
2.2. UNIVERSO SONORO: SOM, MÚSICA E MUSICALIDADE	63
III – NOSSOS PASSOS	74
IV – A PESSOA SURDA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	86
4.1 - A DEFICIÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO DETERMINISMO BIOLÓGICO.....	86
4.2 - A SURDEZ E A “SUTILEZA” DO DETERMINISMO BIOLÓGICO VIGENTE	89
4.3 – A LEI DA COMPENSAÇÃO E A DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL	91
4.4 - A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO–CULTURAL: O CONTRAPONTO DO DETERMINISMO BIOLÓGICO.	96
V – A DESCOBERTA	102
5.1 – PREPARANDO O CAMINHO.....	102
5.2 – UMA NOTA SEMIBREVE: O TEMPO QUE ANTECEDEU A ENTREVISTA.	103
5.3 – MÃOS QUE RELATARAM A VIVÊNCIA DA MUSICALIDADE DE UM CORPO.....	106
5.4. NINGUÉM SABE DO QUE O CORPO É CAPAZ	131

REMINISCÊNCIAS DE UM TEMA

“Todo mundo tem seu jeito singular, de crescer, aparecer e se manifestar”.

Ser diferente é normal – Vinícius Castro

Venho de uma família de quatro irmãos e uma mãe. Morávamos em um pequeno apartamento de dois quartos com 55 m². Sim, dormíamos os quatro juntinhos. Coisa que só quem viveu este calor humano entende e aprecia tanto. Talvez, até devido ao pouco espaço, tudo nosso era feito conjuntamente. Crescemos, como diz minha mãe, "grudados um ao outro", entre brincadeiras e contratempos.

Com pouco espaço para brincar, as possibilidades de exercer a criação mandava e tomava conta de todos os nossos dias. Adorávamos cantar e conversar na língua do “i”, do “o”, e das outras vogais, brincadeira esta em que substituíamos todas as vogais das palavras pelo i, por exemplo, ao falar “eu quero comer” falávamos “ii, quiri quimir”. Era extremamente divertido. Sempre tinha algo novo.

Por falar em novidade, não sei quando e nem como, meu irmão Gustavo, o caçula e único homem, chegou à nossa casa com um papel cheio de desenhos de mãozinhas, ora fechadas, ora mais abertas, e, embaixo de cada desenho, tinha as letras do alfabeto. Nesta época, eu deveria ter 11 anos. Era uma experiência encantadora! Passamos horas olhando aquele papel tentando entender cada desenho das mãos. Os quatro aprenderam aqueles símbolos e gestos e, por muito tempo, quando queríamos falar alguma coisa que minha mãe não devesse descobrir, usávamos nossas mãos. Este foi meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

À época, pensava que, além das letras que eles desenhavam usando as mãos, todos os demais gestos que os surdos faziam para se comunicar fossem um tipo de mímica convencional por eles. Hoje sei que não se trata de mímica, mas Libras, a língua deles.

Como já mencionado, a atividade musical se fez presente em nossas vidas. Não apenas gostávamos de cantar nas línguas das vogais, mas também de cantar diversos tipos de música, de ouvir, de imitar, de cantarolar, de assobiar, de batucar e até de brincar de sermos instrumentos com nossas vozes.

Minha mãe sempre mantinha o aparelho de som ligado, fosse sintonizado em alguma rádio, com o toca-fitas, à época, ou mesmo com os LPs na vitrola. Tive uma infância com muita música. Quando ia para a casa do meu pai também tinha música. Ele nos acordava com música. Durante muito tempo, ele nos telefonava, esperava-nos pronunciar o "alô", e logo colocava uma música. Tínhamos que descobrir, ora o nome cantor, ora o nome da música. Uma brincadeira muito prazerosa!

Certa vez, na casa da minha avó, eu peguei uns papéis com muitos acordes, e tentei tocar, no violão do meu tio, aqueles mesmos acordes. Ele estava aprendendo esse instrumento na igreja. Pouco tempo depois, na minha igreja, começou também uma turma de ensino de violão. Nos inscrevemos eu e minhas irmãs. Na época, não tinha turma para o meu irmão devido à idade. Aprendi o "basicão do basicão", como dizem em alguns contextos do cotidiano, isto é, aprendi alguns ritmos e acordes.

Comecei a ouvir minha vizinha treinando e tocando flauta doce e depois transversal. Gostava do som! Comecei a aula juntamente com minha irmã. Não tinha muita paciência nem disciplina para me aprimorar em meio a tantas notas musicais, e claves de Sol. Fiquei só na flauta doce mesmo. Esta foi mais uma experiência de música que vivi.

O tempo passou, a brincadeira com meu pai continuou, as músicas com minha mãe também, e, até hoje, eu e meus irmãos usamos o alfabeto em Libras para brincar e “tirar sarro” de nossa mãe. Durante todo meu percurso de vida, na escola, ou no prédio onde morei, ou na igreja, ou entre os amigos, só conheci diretamente duas crianças rotuladas como deficientes. Uma na escola e outra da condução escolar. Não me recordo do convívio com pessoas surdas. Talvez, algum adulto mais idoso que usasse aqueles aparelhos de audição, mas não especificamente alguém surdo.

Chegou a hora da graduação. Escolhi o curso de Pedagogia. Cursei uma matéria chamada “Educação Especial”. Nossa! Foi muito interessante aprender sobre as diversas “deficiências”. Sobre como lidar com uma criança que fosse diagnosticada com X ou Y problema. Hoje vejo a situação com outros olhos. Como a sociedade necessita de um rótulo para as pessoas!

Entretanto, a formação em pedagogia não me preparou para enxergar com outros olhos as crianças que chegariam para mim já com um rótulo de deficiência ou com o rótulo de transtornos. Descobri que, muito mais que uma graduação – um "canudo em mãos" –, a prática pedagógica se realizaria diariamente, na busca pelo aprendizado, pelo desenvolvimento profissional, pelo conhecimento, pelo anseio de

me sentir completa naquilo que faço e a que me propus: fazer a diferença no meu dia a dia, e, sob a perspectiva profissional, na vida daqueles que passassem por mim.

Muito me perguntei como e o que fazer se eu recebesse alguma criança “especial” em minha turma. Somando a outras inquietações, comecei a estudar Libras. Relembrei-me da minha infância e daquele papel cheio de desenho de mãozinhas. Já existia em mim o anseio por me sentir completa, de me sentir capaz na comunicação com meu semelhante. Pensando a situação dentro do meu país, dentro da minha cultura, e aqui, não reflito ainda na questão da cultura ouvinte e cultura surda, não conseguia conceber a ideia de não conversar com um surdo. Me incomodava e, ainda incomoda, o fato de não me sentir parte do universo deles.

Durante o curso de Libras, conheci um jovem que estava no 6º ano do ensino regular. Sua classe possuía mais um estudante surdo e ambos eram acompanhados pelo intérprete. Minha pergunta é: ele se sentia inserido? E a resposta é negativa. As pessoas não conhecem sua língua, portanto não se comunicam com eles e, por isso, eles são marginalizados dentro de uma educação que se diz inclusiva. Neste momento específico, uso aqui o termo *inclusão* com base, ainda, na terminologia utilizada nas minhas aulas de educação especial, ou seja, uma inclusão permeada de preconceitos e limites.

Cursar Libras na APADA – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – me possibilita, hoje, novas aprendizagens, me clareia os olhos para questões que não são tratadas na comunidade ouvinte. Espantei-me ao constatar que a comunidade surda brasileira não tem a possibilidade de assistir a um filme brasileiro no cinema porque não há legendas. Jamais percebi esta situação que considero extremamente grave! Como não se indignar? Que sociedade é esta que não se preocupa com todas as pessoas que nela vivem?

Conheci um membro do Surdodum – banda musical de percussão formada por surdos e ouvintes, que tem como objetivo maior a integração musical para a comunidade surda – e, entre uma conversa e outra, ele me contou que, entediado em uma festa, um balão caiu em sua mão e aquilo foi “a glória”, pois, com a vibração sentida, ele percebeu a música, a sentiu e teve vontade de dançar e de se divertir. Por meio dessa nova vivência, a festa tomou outro sentido.

Cabe aqui ressaltar que a palavra **vivência**, trazida ao longo deste trabalho, e de tamanha importância em nosso fenômeno, faz referência a palavra **perejivanie** que Vigotski usava para designar “a unidade da personalidade e do ambiente, assim

como está representada no desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 129), ou seja, é a menor unidade da relação pessoa – meio e é desta menor unidade de relação que falamos quando mencionamos a palavra vivência.

Em continuidade aos nossos exemplos, relacionando música e pessoa surda, tivemos uma situação em que, ao conversar com uma pessoa surda, mãe de uma estudante de minha turma, perguntei-lhe se ela ouvia música. Ela respondeu que não gostava de ouvir música porque era só vibração, e que aquilo a deixava confusa, agoniada, que não havia sentido, uma vez que ela não escutava a letra. Continuando nossa conversa, ela disse que até poderia ouvir música, desde que tivesse um intérprete, para assim, dar significado ao que ela estava ouvindo, ou seja, que ela compreendesse a letra da música, para que “ouvisse” a música. Música para ela era sinônimo apenas da compreensão do significado da palavra contida na letra. Entretanto, o ritmo, a melodia, a vibração, a harmonia, o tempo musical, o timbre dos instrumentos, a estrutura musical, tudo isso parece ter ficado de fora.

Conversando sobre isso com um professor formado em música, questionei-me sobre a música clássica, sobre a hipótese de introduzir e de se alcançar o gosto pela música, à apreciação, o prazer musical a partir das músicas eruditas. Será que o fato de mostrar para a mãe da minha estudante que existe um tipo de música realizada apenas com instrumentos interferiria na forma da compreensão dela frente à atividade musical?

Das diversas possibilidades de se experimentar a música, seja pela apreciação auditiva, seja por meio da atividade corporal, paro, agora, para refletir a respeito da educação musical que temos proposto à comunidade surda. Na pesquisa de Griebeler e Schambeck (2014), as autoras denunciaram que, durante aulas de música, os estudantes surdos são, muitas vezes, colocados ou levados para outro ambiente uma vez que a proposta da aula não se adequa a eles. Ou seja, é negado a esses estudantes a possibilidade de participar das aulas de música

São muitas questões ainda a serem desvendadas. Lembro-me de alguns relatos sobre Helen Keller, primeira pessoa surda e cega a conquistar um bacharelado, graduando-se em filosofia pelo *Radcliffe College*. Foi escritora, conferencista e ativista social americana. Estreou na literatura publicando sua autobiografia: *A História da Minha Vida*. Tornou-se amplamente conhecida através do roteiro da peça: *The Miracle Worker* que virou o filme: *O Milagre de Anne Sullivan* (1962).

Em seus relatos, fica evidente sua identificação com a música como fonte de prazer e de expressão. Ainda não encontrei alguém que tenha superado, de forma tão grandiosa, todas as expectativas, negado todos os estereótipos, assim como ela. Devemos lembrar que, em momento algum, sua situação foi fácil e que a dedicação de sua professora foi fundamental para seu desenvolvimento.

Outro fato que me impactou, foi a fala de uma estudante que tive em minha turma quando estava como professora. A filha daquela mãe surda que não gostava de ouvir música porque era só vibração. Seus pais são surdos e alguns tios também, mas ela não. Logo no início das aulas, talvez ainda durante o segundo mês, em nossa conversa, ela me disse:

- Tia, eu não queria ouvir! Às vezes ouvir é triste! É ruim!

Aquela frase entristeceu-me, mas trouxe muitas indagações. O que levaria uma criança a afirmar que ouvir é triste? Que tipo de sociedade ela percebe e sente para afirmar isto? Quais as experiências vividas que a deixaram assim naquele momento?

Sempre que estou em contato com pessoas surdas, procuro entender um pouco mais sobre a percepção delas frente à música. Me vem à mente que elas associam a atividade musical somente à produção musical transmitida pelas rádios, transmitida pelos cds e outros meios de comunicação, o que me leva a pensar que não foi apresentada a esta comunidade uma outra possibilidade de experiência musical, uma vivência musical que pertence a todos, e que pode ser produzida, compreendida, interpretada e expressa por eles. A respeito da suposta amusicalidade do indivíduo, Pederiva e Tunes (2013) afirmam que

A expressão musical passa a ser regida pela técnica. Qual seria o sentido dessa mecânica? Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (p. 77).

Outro ponto que refleti sobre a fala daquela estudante é que, pela falta de pessoas que conheçam a cultura de sua mãe e de seu pai e que não usam Libras, ela acabaria se privando de alguns momentos de sua vida para se tornar a intérprete, ou seja, ela deixa de ser a criança e passa a ser a adulta que precisa ajudar a mãe a se comunicar. Ou mesmo perceber o quanto seus pais não se sentem parte da sociedade, provocando, assim, em si uma tristeza por esta condição. Ela é a prova viva de que nossa sociedade “não cria condições para um ambiente educativo, como

um todo” (PEDERIVA, comunicação pessoal – 2016) ou seja, a sociedade exclui os considerados diferentes da normalidade padronizada por ela.

Outra situação que vivenciei e que me inspirou para a realização desta pesquisa foi a resposta de uma mãe surda, com dois filhos ouvintes e esposo surdo. Ela era a palestrante em um evento que participei e ao ser questionada, por mim, se ela ouvia música, a resposta foi contundentemente negativa, acompanhada da expressão facial e dos sinais, em Libras, que a definem como uma pessoa surda. Foi como se ela me dissesse que era incapaz de ouvir. Continuei meu diálogo lembrando que ela tinha filhos ouvintes. Imediatamente, ela disse que chegou a colocar música para eles, mas que eles não gostaram. Ela não coloca mais.

“Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo. [...] Eu sou uma relação social comigo mesmo” (VIGOTSKI¹, 2009, p. 8). Entender a cultura surda faz-se necessário para compreender por que alguns deles se sentem tão distantes da música. Essa forma de compreender e se relacionar com a experiência musical é parte deles ou foi injetada pela cultura ouvinte, ou seja, que os surdos não ouvem, logo não podem vivenciar música? Esta questão também está intrinsecamente relacionada ao nosso imaginário da surdez.

Com esta mesma mãe, aprendemos um pouco mais sobre a cultura surda. Ao descobrir que seu filho era ouvinte, ela não ficou muito feliz, pois ela queria que ele fosse surdo assim como ela, o que pode parecer estranho a olhos cheios de preconceitos e limitações. Na realidade, nada mais é do que características de sua cultura. Na cultura ouvinte, os pais ouvintes querem filhos como eles, na cultura surda também. Lane (1992), por exemplo, destacou que

[...] a alegria dos pais no nascimento do seu filho não é prejudicada ao descobrirem que a criança é surda. A experiência de Hanleys é típica: Mrs. Hanleys conta que no dia 4 de Julho estava sentada à janela a observar as crianças na rua que estavam a lançar foguetes, enquanto a sua bebé dormia tranquilamente.<<Pensei para comigo, ela deve ser surda>>. Não fiquei desiludida; pensei, <<vai tudo correr bem. Somos as duas surdas, por isso saberemos o que fazer>>. Joan Philip Meehan vem de uma grande família de surdos, dos quais todos esperavam que o seu bebé nascesse surdo. <<Quero que a minha filha seja como eu, seja surda>> [...]<<A comunidade dos surdos vê o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa (p. 34).

¹ Empregou-se, neste trabalho, a grafia do nome do autor Vigotski, e também será utilizada nas citações, mas serão indicadas outras grafias nas referências, de acordo com as fontes bibliográficas consultadas.

Ela me pergunta se eu sou feliz sendo ouvinte, e eu digo que sim e ela me fala que também é feliz sendo surda. Seu segundo filho é ouvinte.

Sob o ponto de vista institucional, sabemos que 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”. Ao cogitarmos a prática deste artigo, vemos a possibilidade de “inclusão”, ou seja, do desenvolvimento integral do indivíduo em seu contexto social. A questão agora é: como praticá-lo com as ferramentas necessárias à educação do ser integral?

Datada de 1994 como fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca vem propor uma educação igualitária, ou seja, o acesso à educação de pessoas com deficiência com a mesma igualdade de oportunidade das pessoas que não possuem algum tipo de deficiência. Dentre seus princípios basilares, encontram-se: “As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (TUNES e BARTHOLO, 2008, p. 134).

Nesse sentido, percebemos que algumas palavras carregam em si forte e direta ligação quer seja em seu uso favorável ou de oposição, como se fossem quase indissociáveis, por exemplo, deficiência e inclusão. Não muito raro, ao se ouvir a palavra deficiência/deficiente, um leque de “opções vocabulares” surge. Além da tão falada e aclamada inclusão, temos medicalização, limites, falta, adaptação, profissionalização, incapacidade, diferenças que são quantificadas e qualificadas; enfim, estas e muitas outras palavras permeiam este conceito tal qual ele tem sido tratado em nossa representação social. Desse modo,

a noção de deficiência articula-se com a ideia de expectativa social. Mas o perverso desta noção é o fato de ser configurada como uma característica inerente de um ser, contaminando-o como um todo e autorizando sua identificação, de maneira generalizada como uma pessoa deficiente. [...] pode ser chamado, para simplifica-lo, de o *deficiente*. E é assim que se faz (TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 51).

As palavras com deficiência e deficiente têm por base a visão do outro como diferente e um diferente que impõe o apto *versus* o inapto, não um diferente com base na diversidade. Tunes e Bartholo (2010, p.40) explicitam que “é a situação de dessemelhança, em que a desigualdade chega a um nível tal que ‘o outro’ é visto não

como alguém que pertence à mesma espécie, mas como ‘algo’ diferente”. Aqui, esta diferença se refere à visão do que foge ao padrão da sociedade, ao que lhe é diferente, como algo de menor valor, que não lhe serve. A diferença não pode ser vista como uma desigualdade, mas uma diversidade de desenvolvimento humano.

Ao falarmos em deficiência, tão logo vem à mente a palavra inclusão, quer seja inclusão nas perspectivas social ou escolar, isto porque a deficiência é vista como anormalidade, como limitação; portanto, os sujeitos necessitam da inclusão para serem parte do meio social e escolar e não a própria sociedade em essência.

Pensar a inclusão no contexto escolar requer um olhar crítico visto que paira a dúvida sobre a melhor maneira de se incluir as pessoas com deficiência, se seria incluir/inserir no ensino regular junto com os estudantes sem deficiência ou deixá-los nos centros de ensino especial.

A maneira como concebemos a deficiência nos leva a perceber que esta inclusão só se faz necessária porque a exclusão já foi determinada pelo simples fato de nossa sociedade não ser um espaço social educativo em que o que não é conforme o padrão esperado, necessita de mecanismos de inclusão.

Ao se tratar da educação para as pessoas surdas, não cabe pensar em inclusão tal qual ela tem sido pensada: o estudante surdo no ensino regular em que se desconhecem sua cultura e a sua língua, não sendo possível um relacionamento pleno com todos os envolvidos naquele ambiente escolar. Por sua vez, este estudante fica isolado na sua condição dependendo do intérprete para se comunicar e se relacionar com seus pares.

Em nosso entender, estas práticas não constituem inclusão e nem mesmo uma educação com base na diversidade e na diferença. Portanto, o que tem sido pensado, ao se falar em inclusão de pessoas surdas no contexto escolar, é o modelo da escola/educação bilíngue, espaço onde são ofertadas as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e de convívio com o outro, em que o relacionar-se com o outro seja possível, em que a troca de experiência exista com base numa educação “convivencial e ética” (PEDERIVA, 2016, comunicação pessoal).

No ano de 2012, em Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante, então ministro da Educação, e sendo assinada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de educação e linguística, fica em evidência o interesse da comunidade surda em usufruir desta educação bilíngue por, como já citado, proporcionar um espaço de se relacionar com o outro e de forma

legítima oportunizar as mesmas condições para o desenvolvimento das pessoas surdas. A carta completa encontra-se em nossos anexos, mas vale ressaltar alguns trechos para compreendermos a importância da educação bilíngue.

[...]. Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. [...] **Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado.** [...] A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos (Carta Aberta ao Ministro da Educação, 2012, grifo nosso).

Salvo exceção, que será apresentada mais à frente, a deficiência, não mais vista em detrimento da pessoa, mas como um defeito biológico que não diminui o ser, passa a uma nova ordem de ligação com outras palavras em que novo leque de vocábulos também se fazem presentes, a saber: respeito, diversidade, potencialidades, ser humano como unidade afeto-intelecto, possibilidades.

Assim, ao citarmos inclusão e deficiência, falamos de uma possibilidade de ver o ser humano com defeito e não, como deficiente. Ao mencionarmos a palavra *defeito*, vale ressaltar que, conforme citado, ao *defeito* se coaduna a condição biológica estudada por Vigostki e, à sua época, não havia a relação da palavra ao sentido de *menos valia* que hoje se encontra presente em nossa sociedade, em que seu uso nos remete ao preconceito existente. Dessa maneira, o estudioso defende que “[...] *el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo*” (VIGOTSKI, p. 12, 1997). Assim, um trabalho de “inclusão” é um trabalho integrador, e o docente tem de estar ciente de seu papel/responsabilidade enquanto organizador do espaço educativo.

Não se trata, pois, de apenas favorecer a entrada e a permanência da pessoa deficiente no fluxo da normalidade, mas também a mudança, conversão de mentalidade, instituição de novas relações sociais com as pessoas deficientes (TUNES e BARTHOLO, 2008, p. 142).

O meio escolar e a sociedade devem se abrir para as mudanças ocorridas na educação, mas os envolvidos diretamente nesse contexto têm de se apropriar, continuamente de novos aprendizados, de novas metodologias, para que a inclusão seja efetiva. Nesse sentido, “incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz. Como seres humanos, não é a linguagem que nos fala” (ILLICH apud TUNES e BARTHOLO, 2008, p. 147).

Por regra geral, as pessoas portadoras de deficiência auditiva preferem ser chamadas de surdas, uma vez que

o discurso científico vigente tem preconizado o uso de “deficiente auditivo” para se referir a indivíduos que apresentam perdas auditivas [...] e, por esse motivo, encontram-se impedidos ou dificultados de adquirir a linguagem natural. [...] o sujeito surdo e a comunidade de surdos não aceitam ser denominadas “deficientes auditivos”, preferindo o termo “surdo”, expressão com a qual se identificam e que marca uma cultura própria. Essa opção originou-se num movimento que teve início nos Estados Unidos na década de 1980. O movimento, denominado Deaf Power, lutou pela causa do surdo, enfocando dois aspectos essenciais: o direito a uma língua própria e a reivindicação do direito de ser tratado como “diferente”, pelo ouvinte, em vez de “deficiente” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 13 e 15).

A história da pessoa surda é marcada pela imposição da oralidade e, muitas vezes, a música foi usada com esta finalidade. Em pleno século XIX, muitas escolas deixaram de utilizar a língua de sinais. É um fato muito importante à nossa atualidade. Os estudantes foram treinados à oralidade e as demais disciplinas foram negligenciadas. A escolarização tornou-se deficitária e as atividades musicais abolidas.

No trabalho escolar, a primeira medida educacional “profilática” para proibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Posteriormente, retiraram-se as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para coibir a comunicação sinalizada pelos alunos. Os professores surdos e seus auxiliares foram dispensados de todas as escolas e institutos (LIMA, 2014, p. 21).

Em 1970, com a publicação de um artigo de William Stokoe intitulado “*Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”, a língua de sinais passou a ser aceita e compreendida como qualquer outra língua oral e, nesta mesma década, surgiu a filosofia bilíngue, em que a pessoa surda

podia se apropriar da língua de sinais como língua materna, e da língua oral para se comunicar.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu como legítima a Libras. Embora em meio a algumas conquistas, ainda se percebe o preconceito no centro da sociedade.

Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo-aquele que não escuta- que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. [...] Não está em discussão o quanto ele pode ainda escutar. [...] Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem é incorporada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53 e 54).

O ser humano, muitas vezes, se sente capaz em sua sociedade pela representação que esta faz dele. No caso da pessoa surda, vemos o quanto esta representação, considerando, também, seu ambiente familiar, interfere em sua aceitação no universo musical e não como treinamento para oralização, ou seja, para aquisição da linguagem verbal. A sociedade vê a música como algo pertencente ao universo dos ouvintes e esta determinação reflete na vida da pessoa surda, que acaba por carregar este estigma, afastando-se da experiência musical, não se permitindo esta vivência.

Vale ressaltar que, mesmo com a existência de uma cultura própria, algumas pessoas surdas também se sentem participantes da comunidade ouvinte - este fato se deve ao desenvolvimento de sua personalidade – ponto que será discutido no capítulo II –, porém, como característica da própria cultura surda, há a criação de espaços onde a comunicação e a relação entre as pessoas são totalmente possíveis e aceitas, de modo que elas podem ser quem são sem ter que demonstrar, a todo custo, suas potencialidades, deixando de lado o enfoque que a sociedade impõe como limitação auditiva.

[...] o que estou descrevendo não é o modo como falávamos, e sim como conversávamos entre nós quando nenhuma pessoa ouvinte estava presente. Nesses momentos, nosso comportamento e a nossa conversa eram muito diferentes. Relaxávamos as inibições, não usávamos máscara (WRIGHT *apud* SACKS, 2015, p. 23).

Neste pensamento de características próprias de uma cultura, vemos como as diversas culturas fazem uso da música o tempo todo. Durante festejos, rituais, nas expressões de alegria e tristeza, enfim, é algo próprio do universo. O mundo é repleto

de música e movimento. Além disso, as diferentes sonoridades estão presentes nas ondas do mar, no voo e no canto dos pássaros, no vento... Tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver, perceber e sentir.

O surdo reage à música expressando sua musicalidade.

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele” (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 79).

Os estudos de Haguiara-Cervellini (2003), por exemplo, indicam também que, se, na infância, a criança tem contato com a música, a probabilidade de ela se apropriar do universo musical é imensa. A oportunidade dada às pessoas surdas deve ser a mesma fornecida às ouvintes, pois devem ser trabalhadas de acordo com suas possibilidades visto que, para Vigotski (1997), a suposta limitação de uma pessoa, enquanto deficiência, é criada socialmente.

Com tantas inquietações, surge a necessidade de desenvolver a presente investigação. Tenho como pressuposto que música é frequência, é vibração. A percepção não acontece só pelo órgão auditivo, só pelo ouvido. Somos uma unidade afeto-intelecto, nas palavras de Vigotski (2013), e nossa percepção é global (PINK 2015 e INGOLD 2015).

Portanto, com ou sem defeito, podemos vivenciar a música de diversas formas. Resta-nos descobrir estas formas de vivência e, para isto, pretendemos responder a algumas perguntas:

1. Como a pessoa surda se relaciona com a música?
2. Quais os modos de vivência de sua musicalidade?

Assim, o objetivo deste trabalho é **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura.**

Para isso, teremos como base a psicologia histórico-cultural de Vigotski, que afirma a existência do defeito, mas aponta a deficiência como algo construído

socialmente, indicando possibilidades de desenvolvimento das pessoas com defeito. Como caminho metodológico, usaremos a etnografia sensorial, que buscará compreender, a partir da própria perspectiva da cultura surda, e, com base na unidade perceptiva do ser humano, os modos pelos quais a pessoa surda vivencia sua musicalidade, a partir de sua relação com essa atividade humana – música – partindo do princípio de que todo ser é musical.

Para tanto, o trabalho será dividido em cinco capítulos, a saber:

I – Educação musical e a pessoa surda: O capítulo faz a revisão de literatura sobre os temas elencados.

II – Compreendendo um pouco da história das pessoas surdas e do universo sonoro. O capítulo buscará definir, contextualizar e compreender o universo da cultura surda e de que referencial partimos para falar sobre o universo sonoro: o som, a música e a musicalidade.

III – Nossos passos. Aqui, pretendemos traçar o caminho metodológico do presente trabalho, que tem por objetivo **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura.**

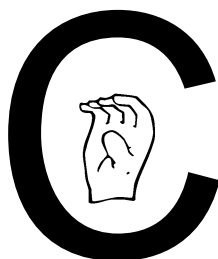
IV – A pessoa surda na perspectiva histórico cultural. Neste capítulo, estudaremos a obra de Vigotski – Defectologia – contemplando o que é o defeito, a deficiência e a compensação, partindo do princípio do ser humano como ser de possibilidade em contraponto ao determinismo biológico.

V – A descoberta. Neste capítulo, trataremos da análise das falas dos participantes sobre os modos de vivência de sua musicalidade, bem como da discussão dessas falas a partir de sua relação com a música e com o caminho metodológico escolhido, a etnografia sensorial.

Então, espera-se contribuir para a ampliação das experiências dessas pessoas no âmbito da educação, bem como em novos referenciais que ampliem a perspectiva teórica, filosófica e prática a respeito do tema.

I - EDUCAÇÃO MUSICAL E A PESSOA SURDA

“Daquilo que eu sei [...] nem tudo foi concebido”
(Ivan Lins)



Com a obrigatoriedade do ensino da música na Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 e, posteriormente, das artes visuais, da dança, do teatro, e, novamente, da música na educação básica por meio da Lei nº 13.278/2016, 03 de maio de 2016, inquietamos a pergunta de como a educação musical tem sido pensada para a pessoa surda, afinal, as leis foram feitas para todos.

Para tanto, o presente capítulo pretende buscar, a partir de publicações em quatro sites, Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2010 a 2016), Revista Virtual da Editora Arara Azul - E.A.A (1ª – 2007- a 19ª edição – ano corrente) e Google Acadêmico, considerando os pares das seguintes palavras chaves: Educação Musical e Surdez / Música e Surdez, o que já foi pensado, estudado e proposto no campo da educação musical para pessoa surda.

A escolha pela busca no site da ABEM justifica-se por esta ser a mais antiga e mais importante revista da área de educação musical no Brasil. Quanto à escolha pela Revista Virtual da E.A.A, por ser esta direcionada aos assuntos e estudos relacionados à surdez, de uma forma geral.

Começamos nossa pesquisa com o par das palavras chave: “Educação Musical e Surdez”. Os resultados encontrados foram elencados na tabela abaixo.

Quadro 1 – Palavras de busca: Educação musical e Surdez

Educação musical e Surdez		
Site	Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
	A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação / Vivian L. Kuntze, 2014)	Programa de Pós Graduação em Música Universidade do Estado de Santa Catarina

BDTD	Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular (Dissertação/ Gueidson P. de Lima. 2015)	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Os efeitos da musicoterapia através do uso do software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado. (Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Revista da EAA	O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música (Artigo, Hilkie Cibelle da C. Oliveira, 2014)	Graduação Letras/ Libras Universidade Federal de Goiás.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em continuidade à pesquisa, procuramos por trabalhos com o par das palavras chave: “Música e Surdez”. Os resultados encontrados foram elencados na tabela abaixo.

Quadro 2 – Palavras de busca: Música e Surdez

Música e Surdez		
Site	Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
BDTD	Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular (Dissertação/ Gueidson P. de Lima. 2015)	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação, Vívian L. Kuntze, 2014)	Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina
	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. (Dissertação, Gislaine Sousa Silva, 2015)	Programa de Pós-Graduação em Artes Instituto de Artes Universidade Federal de Uberlândia
	Os efeitos da musicoterapia através do uso do software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado. (Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revista da EAA	O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música (Artigo, Hilkia Cibelle da C. Oliveira, 2014)	Graduação Letras/Libras Universidade Federal de Goiás.
----------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nota-se que as referidas pesquisas foram realizadas em programas acadêmicos distintos. Encontramos trabalhos na área da linguística, música, saúde, educação e artes. Isso nos remete, também, ao referencial teórico que norteia a maneira como a pessoa surda é percebida, sobre o que se compreende por música e sobre musicalidade e da educação musical para o surdo.

A pesquisa “A relação do surdo com a música: representações sociais” preocupou-se em compreender que representação social de sujeito a pessoa surda tem de si e como essa representação interfere na sua relação com a música à luz das representações sociais, a partir do referencial teórico de Serge Moscovici (psicologia social) e do estigma citada por Goffman.

A intenção primeira do estudo era buscar novas ferramentas para o ensino e desenvolvimento do gosto pela música com pessoas surdas. Para isso, foram realizados dois projetos, em forma de oficinas, sendo um de ensino de guitarra elétrica e violão juntamente com ouvintes e, o outro, “Música e Silêncio” ligado ao Centro de Educação a Distância. Para as aulas de guitarra elétrica e violão, não houve inscritos.

Em um segundo momento, foi ofertado o ensino de instrumentos percussivos. Ainda sem resultado em relação a inscritos, fez-se nova alteração com a oferta de ensino de dança, pois, conforme conversa com professores que atuavam com surdo, a dança poderia se tornar um canal para a música. Como, novamente, não houve inscritos, a pesquisa tomou novo rumo, passando a questionar que representação social o sujeito surdo tinha de si e sua relação com a música.

Dessa forma, foram criados dois grupos focais, sendo caracterizados pelas pesquisadoras como: musicalizado e não musicalizado. Por musicalizado, elas definiram o grupo de participantes que tocavam instrumentos musicais e eram integrantes da Banda Ab’surdos – composta por estudantes surdos e ouvintes do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia – Minas Gerais. A pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada e observações como instrumentos metodológicos para alcançar o objetivo proposto e concluiu que as vivências musicais são de extrema importância para que a pessoa surda tenha um

posicionamento enquanto ser musical, além da necessidade de profissionais especializados.

Na pesquisa “Música e Surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular”, do pesquisador Gueidson Pessoa de Lima, buscou-se por uma proposta de intervenção pedagógica na aula de educação musical, em uma escola bilíngue, em uma classe de 37 alunos, sendo três surdos. Propunha-se que a educação musical contemplasse, no contexto de inclusão, alunos surdos e ouvintes.

O trabalho foi constituído, à luz do aporte teórico de Mikhail Bakhtin, para o qual, existe uma proposta de diálogos que acontecem de maneira dialógica e alteritária. A questão da educação musical foi tratada à luz de Penna, Brito e Fonterrada, que consideram a música e seu ensino como eixo de expressão e comunicação. Entende-se, nesse trabalho, que a música serve para trabalhar concentração, criatividade, dentre outros e proporcionar situações de comunicação e relacionamento.

Quanto à relação da educação musical do surdo, foram citados os estudos de: (1) Haguiarra-Cervellini que trata da existência da musicalidade do surdo e sua expressão ao utilizar a pele para sentir as vibrações percebendo os sons e reagindo a eles e (2) Finck e Louro que propõem educação musical para pessoa surda.

O referido estudo citou Vigotski sobre suas considerações a respeito da pessoa surda, considerando-a como um indivíduo que não possui limitações, mas que se desenvolve qualitativamente diferente de outras pessoas. As pesquisadoras afirmam que a pessoa surda pode ser educada mediada pela música. Realizou-se uma pesquisa-intervenção com oficinas pedagógicas de experimentação musical centradas no ritmo e pulso, considerando o próprio corpo e o do colega.

Nota-se, nesta pesquisa, a preocupação com o ensino da música com base em seus elementos, como citado, o ritmo e o pulso, desconsiderando outras possibilidades da vivência musical, isto é, do criar, do se expressar, da música em si, pois, segundo Schafer (2011b, p. 283), “a música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante” e não se encontra restrita às formalidades e outras características que são consequências de sua existência, mas, não, um fim em si mesmo, em que a atividade musical se concentra em outros aspectos, como a “coordenação motora dos ritmos do corpo” (SCHAFER, 2011b, p. 283).

O objetivo da pesquisa “Os efeitos da musicoterapia através do uso do software *Cromotmusic* em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado” era trazer benefícios na área de comunicação, como expressão emocional, sensorial, gestual e musical por meio da musicoterapia. Foi realizado ensaio controlado randomizado com 38 pessoas para comparar os resultados dos participantes que fizeram tratamento musicoterapêutico com o uso do software *Cromotmusic* e dos que se utilizaram de educação musical por vibração. Por se tratar da área da saúde num contexto terapêutico, muitos autores citados abordavam a musicoterapia.

Neste estudo, a primeira definição apresentada a respeito da pessoa surda trata um pouco de sua história e luta enquanto indivíduo. Logo após esta introdução, encontra-se uma definição médica do que é a surdez e suas características. Mais à frente no texto, a pessoa surda é caracterizada como um ser que possui capacidade para perceber a música.

A música foi relacionada à perspectiva das neurociências, ligada aos sons e às cores, e da compreensão de que a música não é apenas percebida pela capacidade física e sensorial do ouvir partindo do princípio que somos multissensoriais e, por isso, nossos sentidos estão integrados, em organicidade.

Ainda no referido estudo sobre a musicoterapia que teve por base Leite que estudou pinturas sonoras, o pesquisador relata que “a experiência sensorial é o elemento apreendido pela percepção, ao contrário de ser simples estímulo sensorial, tem expressão e significado resultantes da atividade de forças sensoriais”. Ele discorre que a percepção visual e auditiva se influenciam reciprocamente, por isso a música é captada de forma multissensorial em que, para o ouvinte, pode ser percebida pelo ouvir, ver e sentir e, para o surdo, pelo ver e sentir. O pesquisador cita Leinig para demonstrar que as imagens auditivas e visuais se tornam uma só sensação no cérebro quando atingem o centro da imaginação ou ideação.

Ademais, a pesquisa “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”, como o próprio título já sugere, tratou de entender como se dava este processo de musicalização da pessoa surda em uma escola específica de ensino da música, mediada por intérprete, cenário em que a musicalização também poderia, nesse caso, beneficiar o desenvolvimento da musicalidade.

Os autores citados foram: Tardif, no que diz respeito aos saberes docentes, e a relação professor-intérprete-estudante; Ann-Darrow, estudiosa das adaptações metodológicas para o ensino da música para surdos, e Evely Glennie, percussionista surda, que explica a possibilidade que o surdo tem de aprender música.

Foi realizado um estudo de caso, utilizando observações e entrevistas com duas professoras de musicalização na referida escola e com a intérprete de Libras. A pessoa surda é vista, na pesquisa, pelo olhar da socioantropologia, no respeito às suas diferenças, como um ser capaz de vivenciar a música. No referido estudo, afirma-se que a educação musical precisa focalizar as potencialidades da pessoa surda, considerando suas limitações, para que seja uma educação musical adequada para ela. Nosso ponto de vista seria focalizar nas possibilidades que a pessoa surda tem, para que a educação musical se organize com o intuito de oferecer todas as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento musical. Não há como pontuar possíveis limitações, quando, na verdade, estas ditas limitações, são peculiaridades do desenvolvimento humano.

O estudo “O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música” teve por objetivo principal avaliar a contribuição da música para o desenvolvimento social do sujeito surdo, considerando seu crescimento cognitivo, pessoal e social. Foi realizado questionário com vinte surdos universitários do curso Letras/Libras da Universidade Federal do Goiás.

Os autores citados foram: Castro, por mencionar a importância do intérprete e de sua tradução; Haguiarra-Cervellini que relata estudos sobre a musicalidade do surdo; Leinig por apresentar a música como parte da condição humana; Dreamer, com o elemento da dança como parte de nossas vidas; Reverbel apresentando o teatro como expressão corporal importante para o desenvolvimento do indivíduo e Barreto mostrando o poder da dança, em que o estudante deve criar seus próprios movimentos e não ficar engessado em repetições. Todas essas artes foram relacionadas à palavra música.

A pessoa surda e seu desenvolvimento foram vistos e compreendidos a partir da própria representação do sujeito surdo. Pelos questionários respondidos, pode-se perceber que, para aqueles estudantes surdos, a música fazia diferença na vida deles, mas, que apenas uma minoria teve qualquer tipo de contato com a música a partir de sua infância.

Em relação à busca no site da ABEM, não foram encontrados resultados publicados na Revista, porém se fizeram novas buscas em todos os Anais referentes ao Congresso Anual da ABEM e encontramos alguns resultados. Listamos abaixo os artigos encontrados:

“O Surdo: caminho para Educação Musical”, da pesquisadora Sarita Araújo Pereira, Anais XIII, ano 2004. A pesquisa relata a experiência pessoal de Sarita Araújo, professora surda de teclado, com alunos também surdos, no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, de Uberlândia, M.G. Ela passou a observar como aconteciam as aulas e, buscou, então, desenvolver uma maneira de se ter uma educação musical que trouxesse resultados, a seu ver, satisfatórios quanto à aprendizagem musical, mas, para isso, a pesquisadora relata a necessidade de se conhecer o grau da deficiência que é avaliado por fonoaudiólogo para, assim, nortear a prática pedagógica.

Já nos Anais XVII, ano de 2008, encontramos um artigo da tese que estava em andamento da pesquisadora Regina Finck. A referida tese está mencionada entre os resultados das nossas buscas. O artigo “Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos” relatou o objetivo de sua pesquisa que era descobrir como acontecia o processo da aprendizagem musical de alunos surdos.

A pesquisadora, neste artigo, não citou seu referencial de música e de pessoa surda, apenas relatou um pouco sua metodologia. Em projeto piloto, ela usou questionário com professores, entrevistas semiestruturadas com membros diretivos e estudantes surdos e realizou uma oficina de musicalização com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. A conclusão da pesquisa foi que as ações inclusivas ainda não atendem às necessidades desses estudantes, mas que, com a utilização dos recursos pedagógicos e materiais adaptados, é possível verificar aprendizagens musicais significativas.

Em “Educação musical com surdos: um relato à luz de duas experiências bem sucedidas”, os pesquisadores, Neide dos Santos, Noelma de Oliveira Santos e Nivaldo Abreu Cordeiro, em trabalho apresentado em XXI Anais, no ano de 2013 descrevem pesquisa realizada com dois alunos surdos no curso de teclado, na Secretaria de Cultura na cidade de Madre de Deus/BA com uso, durante as aulas de educação musical, do Método de Jos Wuytack.

A música foi pensada a partir de seu aspecto sociocultural. De acordo com os autores, a perspectiva propiciaria o desenvolvimento de vínculos interpessoais, facilitando o processo de inclusão dos alunos.

A pessoa surda, nessa pesquisa, foi contextualizada com os estudos de Hagiara–Cervellini, a partir dos quais é possível que ela expresse sua musicalidade ao utilizar a pele para sentir as vibrações percebendo os sons e reagindo a eles. Com base nos estudos sobre a cultura surda, e desenvolvidos por Quadros, ficou caracterizado que a cultura surda é uma cultura de experiências visuais. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a pessoa surda era vista também como um ser de limitações, pois a pesquisadora relata a necessidade de se fazer uma prática pedagógica de educação musical que respeitasse seus limites e possibilidades. A surdez é vista como uma condição de dificuldade dentre tantas outras que as pessoas possuem e que, neste caso, a distanciava do ensino da música.

Ainda nos Anais XXI, encontramos a pesquisa de título: “Práticas musicais na perspectiva de três grupos com músicos surdos: um levantamento a partir da internet” dos pesquisadores Wilson Robson Griebeler e Regina Finck Schambeck.

Nesta pesquisa, buscou-se, a partir das experiências de três grupos musicais com integrantes surdos, investigar práticas musicais para nortear práticas pedagógicas do ensino de música para pessoas surdas. Buscaram-se, primeiramente, informações nos sites oficiais dos grupos, Surdodum –Brasília/DF; Ab’Surdos – Uberlândia/MG – e Batuqueiros do Silêncio – Recife/PE e, depois, foram realizadas visitas sistemáticas para conhecer o trabalho realizado pelos músicos surdos. Como a pesquisa teve um caráter mais exploratório, concluiu-se que se faz necessário um estudo para compreender como as atividades são realizadas com o intuito de se buscar fundamentação para o trabalho do professor, em sala de aula, num contexto inclusivo.

O artigo de título “A inclusão social para crianças surdas através da educação musical”, das pesquisadoras Márcia R. N. S. Oliveira (Faculdade de Educação da UNICAMP) e Adriana N. A. Mendes (Instituto de Artes da UNICAMP) do Congresso Nacional da ABEM em 2015, trouxe como objetivo analisar o papel da educação musical no processo formativo da criança surda, a relação música e surdez e, dentro desta relação, os aspectos do desenvolvimento da coordenação motora, a experiência rítmica sensorial e a apropriação da música como objeto de prazer.

A pesquisa teve três momentos: o primeiro foi a investigação de literatura que abordasse a temática de educação musical inclusiva para estudantes surdos; o segundo momento contou com as atividades musicais com as crianças e um terceiro com a aplicação de questionário com os pais e com as crianças para compreender um pouco mais o universo do qual eles estavam inseridos.

As atividades musicais foram realizadas com jogos e brincadeiras, com intuito de tornar prazeroso o contato com a música e englobaram experimentos com som, construção de instrumentos, experiências rítmicas sensoriais, composição com partituras alternativas e vivências coletivas de fazer musical com seis crianças surdas (de 8 a 11 anos), atendidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto” na Universidade Estadual de Campinas.

As experiências musicais foram apresentadas de forma a serem percebidas “por todos os sentidos” com aporte teórico da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty no intuito de motivar e estimular as crianças a se perceberem seres musicais e realizando seu monitoramento por foto e filmagem, a fim de verificar se as crianças tiveram ou não progressos.

A criança surda, neste estudo, tendo como base os estudos de Reily, Finck, Louro e Haguiarra–Cervellini, é abordada evidenciando sua condição de ser musical. Concluiu-se, nesta pesquisa, que é possível a relação música e surdez, pois, conforme as pesquisadoras relataram, as crianças se perceberam capazes de apreciar as sensações provocadas pela música durante as atividades propostas.

Outro aspecto que ficou evidenciado, pelas pesquisadoras desta pesquisa, foi a necessidade de profissionais capacitados, ou seja, formados em música, para atuarem nesta área da educação, enfatizando que a música também é possível para as pessoas surdas, pois muitos não consideravam a relação música e surdez.

Para finalizar, traremos mais um artigo apresentado no congresso supracitado, intitulado “Educação musical para crianças surdas e ouvintes: uma proposta de inclusão”, das pesquisadoras Márcia R. N. S. Oliveira (Faculdade de Educação da UNICAMP) e Lúcia H. Reily (Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP), que teve como objetivo investigar a educação musical de alunos surdos e ouvintes inseridos numa escola da rede regular de ensino público, sendo esta pesquisa continuação da já citada “A inclusão social para crianças surdas através da educação musical”. Seu desafio, segundo as pesquisadoras, encontra-se na característica heterogênea da turma, com e sem pessoas surdas. A surdez é vista como deficiência, mas não como

incapacitante. As pesquisadoras trazem o pensamento de Omote em que a deficiência é produzida e mantida pelo grupo social.

A música é vista sob a ótica de Santaella. Para ela, o ato de ouvir não está vinculado apenas ao órgão sensorial do ouvido, é possível ouvir com o corpo em que música e corpo encontram-se num movimento contíguo.

À época da publicação do artigo, a pesquisa ainda não tinha sido concluída, mas as pesquisadoras relataram as quatro etapas que constariam no projeto, a saber: a primeira de revisão bibliográfica; a segunda, por meio da aplicação de questionários para estudantes e professoras, antes e depois do projeto; a terceira, uso jogos, brincadeiras e confecção de instrumentos musicais e a última parte constaria de coleta de dados utilizando fotos e relatórios.

Como resultado da pesquisa nos Anais dos Congressos Anuais da ABEM, com exceção do último, que foi o Congresso Nacional da Associação, encontramos um total de sete trabalhos que, apesar de tratarem da temática, ainda não contemplaram nossa temática da educação musical e surdez, nos modos como a presente pesquisa propõem, porém, pela importância que a ABEM tem no cenário da educação musical, podemos verificar que, apesar disso, poucos são os trabalhos nesta área, principalmente, se considerarmos o ensino da música centrado na atividade educativa com a música, da música como função educativa e com fim no desenvolvimento da musicalidade da pessoa.

Isso nos leva a refletir se este universo do mundo sonoro continua sendo pensado com certa exclusividade para as pessoas ouvintes, uma vez que a maioria dos trabalhos apresentados foi pensado numa vertente de educação especial, em que a relação da música com a pessoa surda ora volta-se para a musicalização, ora depara-se com uma educação musical visando à inclusão das pessoas surdas ao meio social e ao pleno desenvolvimento global.

Dando continuidade à nossa revisão bibliográfica, passamos para o site de busca do Google Acadêmico. Pelo grande número de resultados obtidos, resolvemos fazer uma tabela separada da anterior para melhor visualização.

Utilizamos, primeiramente, uma busca sem a utilização de aspas entre as palavras-chave, o que resultou em aproximadamente 9.490 resultados, por se tratar de todo e qualquer trabalho que envolvesse qualquer uma das palavras da busca. Como este não era o propósito dessa investigação, fizemos a busca com o primeiro par de palavras-chave, desta vez, entre aspas, caracterizando, assim, um resultado

mais específico quanto ao conteúdo “educação musical e surdez”. Empregamos também o filtro de idiomas português, francês e inglês e encontramos quatro sugestões como resultados, a saber:

Quadro 3 - Google Acadêmico. Palavras: Educação Musical e Surdez

Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
1. Educação musical inclusiva: um estudo a partir do Batuqueiros do Silêncio (Artigo, Márcia Carolina da Mota Viana; Everson Melquíades Araújo Silva, 2013).	Graduação em Pedagogia Universidade Federal de Pernambuco
2. Educação musical para surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. (Artigo, Cristina Soares da Silva, 2007)	Licenciatura plena em Educação Artística – Habilitação em Música Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
3. Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular (Dissertação/ Gueidson P. de Lima. 2015)	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
4. A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação, Vívian L. Kuntze, 2014).	Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na busca do Google Acadêmico, há a possibilidade de se fazer novas pesquisas a partir dos quatro resultados encontrados e listados no quadro anterior. Considerando três deles, fizemos nova busca as quais registramos novos resultados nas referidas tabelas abaixo - Tabela 4; Tabela 5 e Tabela 6.

Quadro 4 - Google Acadêmico - Busca a partir do resultado: 1. Educação Musical Inclusiva: um estudo a partir dos Batuqueiros do Silêncio.

Aproximadamente 111 resultados vinculados	
Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
A musicalização dos surdos: um relato de experiência de musicalização de alunos do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS/Natal-RN). (Monografia, Brígida Bessa Paiva, 2012).	Licenciatura em Música Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação, Vívian L. Kuntze, 2014).	Programa de Pós Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Educação musical para surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. (Monografia, Cristina Soares da Silva, 2007)	Licenciatura plena em Educação Artística – Habilitação em Música Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Os efeitos da musicoterapia através do uso software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado. (Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 5 - Google Acadêmico - Busca a partir do resultado: 2. Educação Musical para surdos: uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo.

Aproximadamente 39 resultados vinculados	
Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação, Vívian L. Kuntze, 2014).	Programa de Pós Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Educação musical inclusiva: um estudo a partir do Batuqueiros do Silêncio (Artigo, Márcia Carolina da Mota Viana; Everson Melquíades Araújo Silva, 2013).	Graduação em Pedagogia Universidade Federal de Pernambuco
Os efeitos da musicoterapia através do uso software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado. (Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6 - Google Acadêmico - Busca a partir do resultado: 4. A relação do surdo com a música: representações sociais.

Aproximadamente 101 vinculados	
Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
Vivências musicais: o olhar do surdo sobre a música. (Artigo, Vívian Leichsenring Kuntze; Regina Finck Schambeck, 2013)	Pós- Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Continuando a pesquisa no Google Acadêmico, procuramos pelo par de palavras chave “música e surdez”, também com filtro de idiomas: português, inglês e francês. Encontramos aproximadamente, trinta e quatro resultados e selecionamos os que abordavam efetivamente as temáticas.

Quadro 7 – Google Acadêmico. Palavras: Música e Surdez.

Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
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.(Dissertação, Gislaine Sousa Silva, 2015)	Programa de Pós-Graduação em Artes Instituto de Artes Universidade Federal de Uberlândia
A relação do surdo com a música: representações sociais. (Dissertação, Vivian L. Kuntze, 2014).	Programa de Pós Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades. (Monografia, Claudio A. Benassi; Rosa Cardoso Leandro; Anderson S. Duarte. 2014).	Programa de Pós-graduação do Grupo Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI - Especialista em Língua Brasileira de Sinais – (Revista Diálogos Universidade Federal de Mato Grosso)
Educação de surdos: a música como proposta pedagógica inclusiva. (Artigo, Thaianny Cristine D.Valente; Waldma Maíra M. de Oliveira, 2016).	Universidade Federal do Pará - Projeto de Intervenção Metodológica Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos. (Lobato. Silva e Figueiredo; orgs).
Educação musical para surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. (Monografia, Cristina Soares da Silva, 2007)	Licenciatura plena em Educação Artística – Habilitação em Música Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Ensinando e aprendendo com alunos surdos: um estudo da experiência musical em uma escola regular de Governador Valadares/MG (Monografia, Paulo Roberto de S e Silva, 2014)	Graduação em Música Universidade de Brasília
Ensinando música ao aluno surdo: perspectiva para ação pedagógica inclusiva. (Tese, Regina Finck, 2009)	Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ensino de música: perspectivas de uma professora surda. (Artigo, Vivian L. Kuntze; Regina Finck Schambeck, 2014).	Revista Educação, Artes e Inclusão Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Ensino musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia. (Artigo, Sarita Araújo Pereira, 2014)	Mestrado em Artes/Música Universidade Federal de Uberlândia
Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular (Dissertação/ Gueidson P. de Lima. 2015)	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Música, musicoterapia e surdez: uma revisão literária. (Artigo, Igor Ortega Rodrigues; Gustavo Schulz Gattino, igor	Revista do Núcleo Pedagógico de Educação e Arte -NUPEART – Universidade do Estado de Santa Catarina
No silêncio dos sons: música e surdez: construindo caminhos. (Artigo, Marisa Pinheiro Mourão; Lazara Cristina da Silva, 2005)	Faculdade de Educação Graduação em Pedagogia Universidade Federal de Uberlândia

O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música (Artigo, Hilka Cibelle da C. Oliveira, 2014)	Graduação Letras Libras Universidade Federal de Goiás.
Os efeitos da musicoterapia através do uso software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado.(Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação. (Artigo, Lucia Helena Reily, Márcia Regina Nepomuceno dos S. Oliveira, 2015)	Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar – Revista Crítica Educativa.
Sobre a musicalidade do surdo: representação e estigma. (Artigo, Mercia Santana Mathias, 2015)	Programa de Pós-Graduação Em Educação Universidade Federal de UFSCar – Campus Sorocaba. Revista Crítica Educativa.
Vivências musicais: o olhar do surdo sobre a música. (Artigo, Vívian Leichsenring Kuntze; Regina Finck Schambeck, 2013)	Pós- Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após referidas buscas, lembramos também que, conforme literatura da cultura surda, no Sul do Brasil, há uma ampla pesquisa sobre a surdez; por isso, resolvemos buscar no Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, as mesmas palavras chaves. Obtivemos, assim, cento e sessenta e dois resultados diversificados, dentre os quais, três tratavam da temática educação musical e surdez. A saber:

Quadro 8 - UFRGS palavras chaves Educação musical e Surdez.

Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
Ensinando música ao aluno surdo : perspectivas para ação pedagógica inclusiva. (Tese, Regina Finck, 2009)	Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Os efeitos da musicoterapia através do uso software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado.(Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Ao pesquisarmos sobre a relação música e surdez, obtivemos trezentos e setenta e quatro resultados, dos quais, dois, tratavam, efetivamente, da temática. Os

demais, versavam sobre diferentes assuntos, muitos deles, relacionados à educação especial.

Quadro 9 - UFRGS palavras chaves Música e Surdez.

Título do trabalho (Titulação - Autor - ano)	Área relacionada
Ensinando música ao aluno surdo : perspectivas para ação pedagógica inclusiva. (Tese, Regina Finck, 2009)	Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Os efeitos da musicoterapia através do uso software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado.(Dissertação, Igor Ortega Rodrigues, 2015).	Programa de Pós - Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A tabela abaixo pretende apresentar a metodologia, os objetivos e o aporte teórico utilizado nos trabalhos encontrados, seguindo o raciocínio do que foi feito com as pesquisas encontradas nos Anais da ABEM, do BDTD e da Revista da E.A.A, com o intuito de visualizarmos como a educação musical e a surdez tem sido pensada.

Quadro 10 – Um resumo das pesquisas do Google Acadêmico e UFRGS.

Título do trabalho	Metodologia	Objetivos e Autores utilizados
A musicalização dos surdos: um relato de experiência de musicalização de alunos do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS/Natal-RN).	Aulas expositivas e práticas nas dependências da Escola de Música da UFRN e CAS.	Relato de experiência de musicalização de surdo com base em sua experiência no que ele compreende por ritmo, pulso utilizando recursos percussivos, e elementos da música. <i>Haguiara e Louro</i>
Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades.	Revisão bibliográfica para delimitar e catalogar os sinais com auxílio de colegas surdos.	Catalogar e glossariar os sinais da área musical em Libras. <i>Haguiara-Cervellini, Finck, Loureiro, Evelyn Glennie, Bakhtin</i>
Educação de surdos: a música como proposta pedagógica inclusiva	Pesquisa qualitativa – Estudo de caso. Entrevista semiestruturada. Observação <i>in locus</i>	Compreender o papel social da música no processo educacional inclusivo. <i>Finck, Haguiara-Cervellini, Sá, Skliar, Behares.</i>
Educação musical inclusiva: um estudo a	Estudo de caso com o grupo percussivo Batuqueiros do Silêncio	Verificar como a educação musical pode incluir pessoas surdas.

partir do Batuqueiros do Silêncio	com entrevista semi-estruturada.	<i>Sasaki, Freire, Bonfim, Louro,</i>
Educação musical para surdos: uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo.	Realização de atividades musicais em turma de surdo que participa do programa de bilinguismo no estado do Rio de Janeiro, observando a reação, apreciação e execução musical dos mesmos.	Sugerir algumas atividades musicais que possam ser realizadas com aluno surdo. <i>Sack, Hagiara-Cervellini, Moura, Finck, Louro, Beyer,</i>
Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva.	Pesquisa ação com duas fases. A primeira foi exploratória com observações e entrevistas. A segunda com oficinas: Projeto Piloto (teve adaptação de material e de recursos pedagógicos) e Oficina Sons em Movimento. (utilização desses materiais). Trabalhou-se dentre outros os conteúdos: som e silêncio; vibração do som, representação gráfica, criação sonora. Utilizou-se material sonoros diversos; visual e fones bass vibration.	Como se dá o processo de aprendizagem musical de estudantes surdos num contexto inclusivo. A conclusão da pesquisa foi que as ações inclusivas ainda não atendem às necessidades desses estudantes, mas que com a utilização dos recursos pedagógicos e materiais adaptados é possível verificar aprendizagens musicais significativas. Ferreira – educação inclusiva; Edwards– experiência musical significativa; Bernari, Dalcroze, Darrow e Hagiara-Cervellini- ensino da música para surdos; Goffmann – o estigma da pessoa
Ensino de música: perspectivas de uma professora surda.	Pesquisa qualitativa com entrevista semi-estruturada.	Compreender o ensino de música para alunos surdos na perspectiva da docente surda. Os estudantes surdos se identificam com a docente o que facilita o aprendizado e o engajamento em atividades musicais. <i>Hagiara-Cervellini, Finck, Ferreira, Sá, Gonçalves e Oliveria.</i>
Ensino musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia.	Estudo de caso – um aluno surdo no último ano do curso técnico profissionalizante em instrumento no Conservatório de Música de Uberlândia –MG.	Entender como o processo de ensino/aprendizagem musical para alunos Surdos pode ser enriquecido com uso da tecnologia do software denominado Pure Data®, com ênfase nos estudos sobre a cultura surda . <i>Finck, Hagiara-Cervellini, Ferreira, Sá.</i>

Música, musicoterapia e surdez: uma revisão literária.	Levantamento literário	Como se dá a atuação da música e musicoterapia junto ao público surdo. <i>Rudd, Sacks, Haguiarra-Cervellini, Finck Vigotski, Leinig, Louro, Pereira, Rodrigues.</i>
No silêncio dos sons: música e surdez: construindo caminhos.	Estudo de caso.	Contribuição da música no desenvolvimento cognitivo da criança surda. <i>Skliar, Sassaki, Rudd, Rosa, Haguiara-Cervellini, Shafer,</i>
Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação.	Desenvolveram-se conversas sobre a presença da música na família; experimentos de física, que pretendiam “tornar o som visível”; construção de instrumentos nas quatro categorias (idiofone, membranofone, cordofone e aerofone); improvisação musical; vivências com notações musicais intuitivas e pautadas em George Self	Desenvolver práticas musicais com alunos surdos. 4 a 18 anos. <i>Finck, Sá, Louro, Vigotski (sociointeracionista), Schafer, Haguiara-Cervellini, Jeandot.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diferentemente da proposta de educação musical que verificamos em muitos dos trabalhos anteriormente referidos, nossa pesquisa refletiu acerca de caminhos para uma educação musical que tenha como princípio o fato de que todo ser humano é musical e que vivencia sua musicalidade ao perceber, criar e se expressar através da música.

O conceito de música, na maioria dos casos, tem sido diretamente relacionado a elementos de uma partitura convencional ou à aprendizagem de um instrumento musical específico. A aprendizagem do signo, ou da técnica, e esta não é a única forma de compreender educação musical e música.

Em seu livro “O ouvido pensante”, Schafer e seus estudantes, em longo diálogo, chegam à conclusão do que vem a ser música para além das convenções que conhecemos:

Aluno: Se eu estiver jantando, o som dos talheres batendo na louça não é música, mas se eu encher de água alguns copos e percuti-los, isso se torna música. Certo?

Schafer: Você respondeu. A intenção faz a diferença. [...] “música é som organizado” [...] música é som “com intenção de ser ouvido”.

Aluno: Música é...uma organização de sons...com ritmo e melodia...com intenção de serem ouvidos.

Schafer: *copiando no quadro*. [...] Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida (SCHAFER, 2011b, p. 23).

Vemos, então, quão musical somos. Começamos por observar nosso corpo. Produzimos constantemente sons, sejam voluntários ou involuntários. A batida do coração, o “roncar” do estômago, o sangue circulando em nossas veias. Tudo isso faz parte do universo sonoro, que, também, pode ser pensado como educação musical.

Todos estes sons, segundo Schafer (2011b), possuem timbre – a cor do som; amplitude – som forte, som fraco (pela amplitude, é possível concluir que o som se movimenta); melodia – qualquer combinação de sons; textura – o contraponto e ritmo – que é a direção do som – e podem constituir-se em experiência musical, ao ser vivenciada por todo e qualquer indivíduo.

O bater palma, o cantarolar, o estalar de dedos. Vemos agora outras possibilidades de se fazer música a partir do próprio corpo (AMORIM, 2016) ou objeto sonoro num ato consciente de criação musical e que não necessita, obrigatoriamente, de um instrumento convencional para se executar, como exemplificado por Schafer:

Schafer: Vocês já pensaram em um pedaço de papel como um mecanismo de produzir som?

Aluno: Não, não exatamente

Schafer: Aqui está uma oportunidade. Cada um tome a sua folha de papel e experimente um som com ela. Quantas maneiras diferentes vamos achar para produzir sons? (SCHAFER, 2011b, p.92).

Todo este processo faz parte do que pensamos e propomos como educação musical, como desenvolvimento de uma musicalidade pertencente a todos e, desta forma, contemplamos a possibilidade de criarmos caminhos, juntamente com a cultura surda, de vivência da musicalidade despojada de todos os preconceitos, cargas e amarras impregnadas pela sociedade ao se tratar de música e, principalmente, ao se tratar do desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda.

E, como conclusão desta revisão bibliográfica, percebemos que, independente da área a que as pesquisas apresentadas estejam vinculadas (Saúde, Arte, Educação, Linguística e Música), de modo geral, elas, mesmo considerando a musicalidade do surdo, se pautam por uma educação musical inclusiva, uma educação musical especial, uma educação que visa descobrir quais práticas

pedagógicas no ensino da música facilitam a musicalização da pessoa surda, seu desenvolvimento global e sua participação na sociedade, quer seja no ambiente escolar, quer seja em escolas de músicas sem tratar, como já dito, da música como função educativa e com fim no desenvolvimento da musicalidade da pessoa.

Algumas pesquisas também trataram da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, preocupando-se com a inexistência de profissionais especializados para este ensino e relatando, por fim, a preocupação desta “disciplina” ser ministrada por professores de artes e até pedagogos.

Quanto ao ensino da música por parte dos pedagogos, compreendemos que, pela formação conferida a eles, não há demérito algum em que realize o ensino da música em seus ambientes educativos, pois, aqui, falamos da educação musical proposta para a educação básica.

Esta educação musical não tem por base a profissionalização das crianças, mas a promoção de atividades educativo-musicais voltadas para o desenvolvimento de suas musicalidades objetivando o reconhecimento, a exploração e a criação do mundo sonoro, e, não necessariamente, atividades voltadas para o signo musical e para a aprendizagem técnica de um instrumento específico, para o ensino da música, denominado por Schafer (2011b, p. 109 e 110), tradicional:

O ensino na música tradicional tem seus objetivos especiais: o domínio técnico de instrumentos como o piano, o trompete, ou o violino para execução de uma literatura que abrange várias centenas de anos. Com o propósito de compreender as formas dessa música, foi desenvolvido um vocabulário teórico que capacita o estudante a executar, de modo aparentemente aceitável, qualquer obra da música ocidental escrita entre a Renascença e nossa própria época.

Também por isso acreditamos que esta educação musical pode ser organizada intencionalmente por professores não especialistas em música.

Nossa proposta de pesquisa inicia-se, com três pressupostos cruciais e distintos das demais:

1. A compreensão de que todo ser é musical (PEDERIVA e TUNES, 2013);
2. A visão da pessoa surda à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski;
3. A etnografia sensorial, desenvolvida por Sarah Pink, como um olhar diferenciado para nosso fenômeno.

Iniciamos nossa pesquisa sobre a musicalidade do surdo, que tem por objetivo: **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda,**

considerando sua cultura, compreendendo que: todo ser é musical (PEDERIVA e TUNES, 2013); a pessoa surda, vista à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2013), é uma unidade afeto-intelecto e a existência do defeito é um aspecto biológico e não limitador de seu desenvolvimento, sendo a diferença uma condição humana.

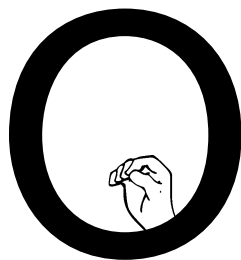
Para finalizar, temos como proposta do nosso olhar etnográfico, dentro do caminho metodológico a trilhar, a etnografia sensorial (PINK, 2015), a qual não encontramos nas pesquisas relacionadas. Nela, afirma-se que o nosso organismo funciona em uma interconectividade dos sentidos e por isso é também importante perceber o fenômeno, a se investigar, a partir da própria cultura surda, assunto que será abordado no próximo capítulo juntamente com nossa visão sobre o som, a música e a musicalidade.

II - COMPREENDENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS SURDAS E DO UNIVERSO SONORO

2.1 CULTURA SURDA

“Pessoas como as outras, que não são como as outras, são surdas”.

Bernand Mottez



O presente capítulo pretende definir, contextualizar e compreender o universo da cultura surda e nossa compreensão do universo sonoro a partir das características do som e do que entendemos por música e musicalidade. Mas, antes de adentrarmos especificamente no assunto, verificaremos, de maneira abrangente, o que significa o termo *cultura*.

O conceito de cultura supera a condição biológica e o espaço geográfico em contraponto às ideias de que a cultura depende dos ambientes físicos e das condições biológicas. Ao falarmos de condições biológicas remetemos ao termo determinismo biológico em que esta condição humana determinaria quem eu sou e como sou na sociedade, sendo, portanto, o que nos determinaria enquanto seres sociais e de que maneira hierárquica eu me encaixo. Como exemplo, temos que, para se tocar piano, se faz necessário ter dedos alongados; se os tenho pequenos, já não sirvo para tal.

No exemplo acima, a condição biológica determina o que posso ou não fazer, desconsiderando o movimento que o homem realiza com a sua cultura. Na citação que se segue, contemplamos a falha do determinismo biológico, assunto este a ser desenvolvido no capítulo três, como condição para os comportamentos humanos nas mais variadas culturas.

[...] é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra. [...] O transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu (como nas favelas cariocas). Carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica, na verdade, um esforço físico considerável, muito maior do que o necessário para o manejo de um arco, arma de uso exclusivo dos homens (LARAIA, 2014, p. 19).

De igual modo, temos o exemplo das famílias de esquimós e lapões que habitam, respectivamente, as calotas polares norte, sendo uma da América e a outra

da Europa, configurando, assim, lugares geograficamente semelhantes, porém cada uma conserva comportamentos distintos. Os esquimós vivem em iglus, enquanto que os lapões vivem em tendas de peles de rena. “É possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (LARAIA, 2014, p.21).

Quando nascemos, estamos imersos numa cultura e, ao longo do tempo, vamos nos familiarizando, nos reconhecendo ou não nela e a partir dela. Isso acontece por sermos indivíduos culturais. O meu comportamento na sociedade é resultado do meu ser cultural, assim, e, como exemplo, a probabilidade de os filhos dos esquimós continuarem fabricando iglus e os dos lapões, tendas de peles de rena é consideravelmente grande. Desse modo, “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas inúmeras gerações que o antecederam” (LARAIA, 2014, p. 45). Assim, visto que a cultura não é fruto de condições geográficas e nem biológicas, cabe questionar como podemos defini-la.

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (EDWARD-TYLOR apud LARAIA, 2014, p.25).

Conforme citação anterior, a cultura está associada aos conhecimentos e hábitos do homem dentro de uma sociedade. Ora, se a cultura carrega em si conhecimentos específicos de um determinado grupo, pensemos, então, na cultura surda. Para compreendermos a existência de uma cultura surda dentro de uma única sociedade, fazem-se necessários alguns questionamentos: Como a sociedade percebe os surdos? Como eles se veem na sociedade? Como eles se identificam? Como é a história das pessoas surdas e o surgimento de sua cultura? Para compreendermos sua atual configuração, precisamos verificar todos estes aspectos, pois,

são as investigações históricas - reafirma Boas - o que convém para descobrir a origem deste ou daquele traço cultural e para interpretar a maneira pela qual toma lugar num conjunto sociocultural. Em outras palavras [...] cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou (LARAIA, 2014, p.36).

A história da pessoa surda é permeada por relatos que não surgiram a partir deles, mas de ouvintes que os observavam, tomavam conhecimento deste universo, e, por razões diversas, relatavam suas descobertas. Talvez, a maneira como tivemos acesso ao conhecimento deste universo, por meio de literaturas de pessoas ouvintes falando de pessoas surdas, faça-nos manter em nós os mesmos preconceitos. A questão não é conhecermos a história da pessoa surda a partir de pessoas ouvintes, mas do lugar que esta pessoa ouvinte se coloca ao falar da pessoa surda, da existência ou não da alteridade porque imaginar a surdez não é o mesmo que ser uma pessoa surda.

Ao imaginar a surdez, eu imagino o meu mundo sem som – um pensamento aterrorizante e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projectamos para os membros da comunidade dos surdos. [...] O erro do tentar imaginar é um erro duplo: verdadeiras representações de membros de outra cultura não podem ser consideradas sem a possibilidade de alterações no seio desta cultura, a qual requer, pelo menos, compreensão e empatia. (LANE, 1992, p. 26 e 27).

Mas, voltemos um pouco à história. Dados desde 4000 antes de Cristo revelam que os surdos não eram considerados humanos, portanto, eles não poderiam ser educados.

[...] Na Grécia, em 348 a. C., eles eram considerados insensíveis, sem raciocínio, e não - humanos. Para Aristóteles, não sendo capaz de falar, o surdo também não tinha a possibilidade de ser educado, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos. (COSTA, 2010, p. 20).

Diante do exposto, começamos, então, a compreender o que era ser surdo, o que isto implicava na vida desta pessoa e, por conseguinte, na forma como se perpetuaram ideias e princípios de maneiras como tratá-los, de sua suposta incapacidade, do determinismo biológico como causa maior de sua não humanidade, ou seja, a conduta para com todo um grupo de pessoas sendo baseada nos princípios oriundos das gerações passadas. Dessa forma, iniciamos a compreensão do processo histórico-cultural que constituiu a comunidade e a cultura surda.

No século XV, a pessoa surda é considerada incapaz e, portanto, sem acesso a educação. No século XVI, torna-se o século em que a pessoa surda passa a ser considerada humana, ou seja, “[...] apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não é mais considerado um ser

rudimentar” (COSTA, 2010, p. 20), assim declarado, primeiramente em 1579 por Girolamo Cardano, polímata italiano.

A igreja demonstrou sua influência neste processo de construção social da pessoa surda, da identidade deste sujeito, pois, sendo vistas como loucas, a igreja as adotava.

Neste processo, o monge Beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520-1580), da Espanha, foi considerado o primeiro professor de surdos ao educar filhos de nobres usando a datilologia – alfabeto manual dos surdos – ensinando-os, assim, a falar, ler e escrever, além do ensino do Cristianismo. Em sua homenagem, fundou-se um monumento, em Barcelona, aqui demonstrado na figura abaixo.

Figura 1 - Monumento Fray Pedro Ponce de León (1520-1584). Barcelona.



Fonte: http://www.toniweb.com/index.php/Barcelona-City-Barcelona-Ciudad/Vila-Gracia/sociedad_socorro_1

Em 1620, já é possível assinalar a presença da educação para pessoas surdas com o alfabeto manual utilizado, como já mencionado, por Pedro Ponce de Leon. A educação de pessoas surdas ainda era para poucos, visto a dificuldade de sua metodologia.

[...] Os esforços no sentido da educação do surdo eram, no século XVI, realizados por meio de metodologias não compartilhadas, ora por não haver mesmo o hábito ou a necessidade, ora por ser intencionalmente mantido em segredo em razão da dificuldade na realização do ensino (COSTA, 210, p. 23).

Em 1750, “a educação era privilégio de poucos surdos, somente dos nobres e influentes, com o objetivo da fala, para a manutenção dos direitos legais” (COSTA, 2010, p. 23). Podemos aqui perceber que, ao educar surdos com o objetivo centrado na aquisição da fala, a cultura ouvinte ganha força e se caracteriza etnocêntrica, ao manter uma educação baseada em seus moldes, no caso, utilizando-se do oralismo, mesmo que com a justificativa centrada na manutenção dos direitos legais para os surdos. Com a utilização do método oral, que consistia no ensino da fala, surge uma nova concepção de pessoa surda, a oralizada.

Décadas após a utilização deste método e, devido à percepção, por parte dos surdos de que a cultura ouvinte ainda queria dominar as questões das pessoas surdas, surge, em 1970, a expressão *audismo*, termo do educador e autor americano surdo Tom Humphries, que, no Brasil, teve sua difusão em meados da década de 90, no século XX por meio da palavra *ouvintismo* e com o mesmo significado ao do audismo, definido por:

[...] instituição corporativa para lidar com os surdos, fazendo declarações sobre eles, aprovando opiniões sobre eles, descrevendo-os, dando lições sobre eles, orientando o local em que frequentam as aulas, e em muitos casos, onde moram; em suma, o audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda (LANE, 1992, p. 52 e 53).

Talvez, por esta via, possamos compreender melhor a necessidade que algumas pessoas pertencentes à cultura ouvinte têm em considerar o método oralizado e a leitura labial como necessidades para os surdos se inserirem de forma plena na sociedade, deixando, assim, transparecer que, na cultura, “o ponto fundamental não é a humanidade, mas o grupo” (LARAIA, 2014, p. 73), ou seja, o interesse está em suprir os aspectos culturais de determinado grupo e não da humanidade.

No século XVIII, “a fala era valorizada para a aceitação social do surdo, conseqüentemente também a oralização” (COSTA, 2010, p. 23). Dois séculos se passaram e, em 1990, aprovado pela *United States Food and Drug Administration – FDA* –, organismo oficial norte-americano que tem por principal função aferir a

qualidade de determinados produtos alimentares, fármacos e químicos a lançar no mercado, o implante coclear compareceu com esta visão da comunicação oral. Desse modo, “[...] O implante coclear dar-lhes-á a possibilidade de comunicarem oralmente.” (LANE, 1992, p. 19). Sim, a aproximação ao padrão ouvinte e oralizado ainda é constante na vida das pessoas surdas, provocando inúmeras reflexões a respeito.

Voltando ao séc. XVIII. Num contexto da valorização da fala, na França, o abade francês Charles Michel L’Epée cria um método denominado de gestualista por se utilizar de gestos. Nesta época, ainda pensavam que esta comunicação por gestos era apenas um tipo de mímica, não se reconheciam nestes gestos uma comunicação legítima, estando, pois, longe do seu reconhecimento como língua das pessoas surdas.

Antecedendo, e muito, aos fatos do Congresso de Milão que aconteceria em 1880, em 1760, deu-se pela primeira vez e por completo a proibição da linguagem de sinais na França.

Neste ensejo, crescia, na Alemanha e na Inglaterra, o método oral de Heinecke. Concomitante a estes fatos, o método misto, conhecido pelo ensino da língua oral e escrita, também era praticado, mas sem a força do método oral; logo, todas as ações eram direcionadas de maneira que às pessoas surdas fosse imposta a cultura dominante.

Poucas comunidades têm uma história de opressão linguística tão longa e tão trágica como as comunidades de linguagem gestual. Quando a educação de surdos dava os primeiros passos, no século XVII, Jan Conrad Amman, em terra germanófonas escrevia: <<A respiração da vida está na voz A voz é a intérprete de nossos corações e expressa o seu afecto e desejos...A voz é a emanção viva daquele espírito que Deus insuflou no homem quando lhe criou uma alma viva.>> E como os utentes de língua gestual não podem usar a voz, Amman escreveu:<< que estupidez encontramos na maior parte destes desgraçados dos surdos.>> <<Quão pouco eles diferem dos animais>> (LANE, 1992, p. 104 e 105).

Diante do método oral, vemos o quanto ele se apresentou como um método contrário à natureza da pessoa surda.

Los movimientos de los labios distan de transmitir con exactitud todos los sonidos, la articulación del habla exige movimientos invisibles dentro de la boca cerrada, y por eso la enseñanza del lenguaje oral se transforma para el sordomudo em um trabajo difícil y penoso (VIGOTSKI, 1997, p. 88).

Esses registros marcam e exemplificam, por exemplo, a perpetuação do não reconhecimento da língua de sinais, além da constante opressão que as pessoas surdas ainda vivem.

Por se tratar de uma língua visual-gestual, Costa (2010) reflete que sua matriz tem origem nos movimentos monástico, visto que os monges se comunicavam por sinais, devido à regra do silêncio. Lembramos aqui que a igreja adotava as pessoas surdas por serem consideradas loucas. A contribuição do uso de sinais por parte dos monges dá-se pela validação de uma comunicação gestual, bem como de princípio de ensinos, considerando que seus gestos não apresentavam características de língua, ou seja, não havia estrutura gramatical enquanto a língua de sinais, mesmo nos períodos em que não era reconhecida como língua, já carregava consigo esta estrutura.

Como já mencionado, em meados do século XVIII, na França, o Abade de l'Épée, Charles Michel, criador do método gestualista, quis introduzir a língua de sinais, até então sem esta nomeação, como dialeto. Para isso, fundou a primeira escola para crianças surdas.

Nesta época, ainda era consolidada a ideia de que as pessoas conhecidas como deficientes serem consideradas amaldiçoadas por Deus e, por isto, muitas famílias abandonavam os seus. Sendo de família rica, o abade abriu um orfanato e abrigou muitas crianças rejeitadas pela família e moradoras de rua.

Ficou conhecido como o “pai dos surdos” por permitir que estes fizessem uso da língua de sinais. L'Épée também fez uso do método oral e da leitura labial por não compreender que aquela era uma língua em todos os aspectos gramaticais, assim usando-a também para ensinar a gramática francesa.

O que o diferencia das demais pessoas envolvidas com a comunidade surda dá-se em efetivo pela possibilidade que estes tiveram em usar sua língua materna para se comunicar. Ele não é o criador da língua de sinais, como alguns pensam, ele aprendeu com os surdos.

[...] Épée estava impressionado com as formas de comunicação que observara com duas irmãs surdas. Quando lhe foi solicitado que as instrísse, empenhou-se em aprender com elas. Ofereceu-lhes pão e obteve o sinal de COMER; água, e obteve o de BEBER; apontando para os objetos em redor, aprendeu os nomes que aplicavam a cada um deles (LANE, 1992, p. 107).

Na figura que se segue, por exemplo, podemos visualizar o Abade ensinando o alfabeto manual.

Figura 4 - Abade Charles Michel de l'Épée.



Fonte: http://www.vieux-papiers-en-aquitaine.com/index.php?id_rubrique=51&id_parent_rubrique=108

No percurso da história em busca do melhor caminho, dado pelos ouvintes, para a educação das pessoas surdas, constantes foram os embates de forças entre surdos e ouvintes.

Tivemos o período do oralismo - caracterizado pelo ensino da fala -, a comunicação total - caracterizada pelo uso simultâneo da fala e da língua de sinais, em que esta perdia sua característica adaptando-se aos padrões da oralidade - e o bilinguismo – ensino da língua de sinais como primeira língua e, no caso do Brasil, o português como segunda.

Além das questões relacionadas ao método de ensino, a busca pela padronização ouvinte rendeu muitos experimentos à comunidade surda, ainda

caracterizada pela existência de uma enfermidade. O médico Jean-Marc Itard realizou as mais absurdas experiências com estudantes surdos, desde o uso de martelo para abrir-lhes o crânio na área atrás do ouvido até a inserção de fios no pescoço de estudantes. Tudo porque seus esforços em ensinar-lhes as técnicas da oralidade, falharam, fato que provocou grande frustração. Ele também aplicou seus experimentos a estudantes da escola do Abade de l'Epée.

[...] Começou por aplicar eletricidade nos ouvidos de alguns alunos, visto que um cirurgião italiano tinha descoberto recentemente que a perna de uma rã se contraía quando tocada por metal com carga elétrica. Itard pensou que havia alguma analogia entre a paralisia do órgão auditivo e a paralisia de um membro. [...] outros ainda viram os seus ouvidos ser cobertos por uma ligadura embebida com um agente borbulhante. Poucos dias depois, o ouvido tinha perdido a pele por completo, expelia pus e provocava dores lancinantes. Quando cicatrizou, Itard voltou a aplicar a ligadura e a ferida reabriu. O ciclo repetiu-se, desta vez com a aplicação de soda cáustica na pele por detrás do ouvido (LANE, 1992, p. 192).

Nestes embates, dois fatos relacionados à comunidade surda foram marcantes ao redor do mundo. Em 1880, o Congresso de Milão, representado pela maioria ouvinte, deu vez à instrução oral em detrimento da gestual proibindo o uso de sinais nas instituições e, em 1988, a Revolução de Gallaudet tomou conta do cenário em que a voz da comunidade surda daquela escola se fez ouvir ao exigirem que seu presidente e professores fossem surdos. Depois da revolução, lançou-se um novo olhar à comunidade surda de todo o mundo.

Na segunda-feira, dia 6 de Março, corriam rumores no *campus* que o conselho directivo de Gallaudet, composto por 17 ouvintes e 4 surdos, tinha escolhido o novo presidente entre os três candidatos finais. Dois desses candidatos eram surdos. [...] O único candidato ouvinte, a Dra. Elisabeth Zinser [...] conhecia muito pouco a comunidade surda e sua cultura. [...] O conselho proclamou que a Dra. Zinser era a nova presidente. Vi a multidão reagir chocada, furiosa, incrédula e em lágrimas. Queimavam cartazes e folhetos, e faziam-se discursos em ASL. A multidão engrossou. [...] A polícia tentou travar a marcha com megafones, mas é claro que os estudantes não responderam aos aviso. [...] Os estudantes apresentaram quatro exigências ao conselho [...] primeiro, o conselho tinha de retirar a nomeação da Dra Zinser como presidente e substituí-la por um presidente surdo; segundo, o presidente do conselho tinha de se demitir; terceiro, a adesão de membros surdos ao conselho devia atingir os 51 por cento; quarto, não devia haver represálias contra os estudantes que tinham protestados (LANE, 1992, p. 171 e 172).

A origem da Universidade Gallaudet deu-se quando Thomas Hopkins Gallaudet conheceu uma menina surda de nome Alice Cogsw. Hoje, à entrada da universidade,

existe um monumento em homenagem a Gallaudet, exatamente conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 7 - Thomas H. Gallaudet e Alice Cogswell



Fonte: arquivo pessoal

No anseio de travar uma conversa, Thomas H. Gallaudet decidiu buscar ajuda e viajou até a Europa, pois era de seu conhecimento a existência de escolas para surdos. Nesta viagem, em 1816, conheceu o professor surdo, Laurent Clerc que era o auxiliar de Roch-Ambroise Cucurron Sicard, sucessor do Abade l'Épée. Laurent Clerc aceitou ir para os Estados Unidos juntamente com Thomas H. Gallaudet para abrir uma escola no ano de 1817. A língua de sinais utilizada na escola teve sua origem na língua de sinais francesa, visto que Laurent era professor agora naquela escola, e recebeu o nome de Língua de Sinais Americana – ASL.

Na mesma visão de seu pai, Edward Miner Gallaudet, em 1857, funda, nos Estados Unidos, o primeiro colégio universitário para pessoas surdas que mais tarde veio a se tornar a Universidade Gallaudet, única instituição de ensino superior para pessoas surdas, cenário da Revolução de 1988. As imagens que se seguem fazem menção à universidade e ao monumento em homenagem a Edward Miner Gallaudet.

Figura 13 - Universidade Gallaudet – EUA



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10 - Edward Miner Gallaudet – EUA



Fonte: arquivo pessoal

Já, no Brasil, temos em 1857, no Rio de Janeiro, a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, primeiro estabelecimento voltado para a educação de surdos.

Pela primeira vez, fala-se a respeito do sentido de pertencimento de grupo em se tratando de pessoas surdas. Sua fundação foi possível porque o professor de surdos e também surdo, Ernest Huet, francês, veio recomendado ao ministro da França, Saint Georg e apresentado ao Marquês de Abrantes que decidiu fundar o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. De influência francesa, a língua de sinais passou a ser o meio de comunicação entre os surdos, embora considerada ainda um tipo de mímica que eles utilizavam para se comunicar.

Somente em 2002, por intermédio da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a língua de sinais foi reconhecida como língua brasileira de sinais sendo considerada o meio oficial de comunicação da comunidade surda. A imagem que se segue retrata o prédio do INES no corrente ano.

Figura 16 - Instituto Nacional dos Surdo – INES – Rio de Janeiro



Fonte: <http://odia.ig.com.br/porta/cienciaesaude/instituto-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-de-surdos-comemora-155-anos-1.490864>

Nesta constante luta por reconhecimento, perceber-se surdo sempre fez parte deste movimento da cultura surda. De dar sentido à existência num contexto de iguais e diferentes. De tomar consciência de seu universo e sua participação nele, pois [...] “a cultura também influencia o que vemos e o modo como vemos” (GOULD, 2014, p.6) e pensar a cultura surda não significa compreender o outro a partir da segregação, da separação, mas da existência de várias manifestações culturais nas relações sociais (SKLIAR apud TESKE, 2015).

Assim, diariamente nos constituímos a partir das diversas manifestações culturais. “Através da comunicação oral a criança vai recebendo informações sobre todo o conhecimento acumulado pela cultura em que vive” (LARAIA, 2014, p.51), e, portanto, por meio da comunicação gestual, ou seja, pelo uso da língua de sinais, a pessoa surda vai se constituindo em sua comunidade.

O documentário “Sou surda e não sabia” (OCHRONOWICZ, 2009) narra a história de Sandrine, uma menina que nasce surda e que demora a se descobrir surda pela falta do encontro com o seu semelhante. Na escola, a personagem percebe que

há crianças que mexem os lábios, mas isto não faz sentido algum para ela. Ela percebe que não faz parte daquele universo, mas também não sabe a que universo pertence. “Identificar-se com o outro, é simples e complexo. É a partir do outro, do contato com o outro sujeito surdo que a identidade é descoberta e fortalecida. Tal identidade surda só será construída pelo encontro surdo-surdo” (ARRIENS 2006 apud ROSA, 2012, p. 22).

Vigotski afirma que “*passamos a ser nosotros mismo a través de otros*” (2007, p. 116), aqui também vemos a importância desta dialética do nosso ser individual com nosso meio cultural, da dialética entre o social e o individual, em que o coletivo forma o individual e, neste movimento, eles se realimentam.

Portanto, percebemos claramente o porquê de não existir apenas uma identidade surda. As faces das identidades surdas se justificam por este movimento do coletivo/social dialogando com o individual. Algumas literaturas justificam o uso das palavras identidades surdas e culturas surdas no singular com o único objetivo de fortalecimento do grupo, porque a diversidade é viva e presente em nosso meio, traço comum à humanidade, tanto que Perlin (2015) nomeou, *a priori*, cinco identidades surdas. São elas:

- 1) Identidades surdas - presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita;
- 2) Identidades surdas híbridas – surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornam surdos;
- 3) Identidades surdas de transição – surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passaram para a comunidade surda;
- 4) Identidades surdas incompletas – representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista e
- 5) Identidades surdas flutuantes – surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Todas estas identidades permeiam as 3 fases mais perceptíveis e comuns existentes na vida das pessoas surdas e são baseadas em três pontos: como a identidade é negada, como ela é descoberta e como é fortalecida.

Embora Perlin apresente estas identidades surdas, compreendemos que estas não se esgotam nessas cinco possibilidades. Há pessoas surdas que não se

encaixam em nenhuma delas, como exemplo, as pessoas idosas que perderam sua audição. Estas pessoas apresentam identidade ouvinte e não identidade híbrida.

Pensando sobre o que Vigotski falou a respeito da dialética do coletivo com o individual, conseguimos vislumbrar que a constituições destas identidades surdas ocorrem basicamente por este movimento da pessoa surda e seu coletivo, no qual a maneira como ela se percebe dentro deste coletivo a constitui.

Para alguns, o fato de se assumirem surdos traz o sentido de perda, já que isolados de sua cultura não se identificam com o mundo ao seu redor e, assim, eles preferem assumir-se como *deficiente auditivos* – D.A. – em contraponto à terminologia ‘*pessoa surda*’. “Eu não sou surdo. Sou D.A., se eu falar que sou surdo, eu não consigo o que eu quero. Eu oralizo bem. Se eu falar que sou surdo, não tenho salário bom, trabalho bom, nem namorada ouvinte. Eu perco. –Uriel-” (ROSA, 2012, p. 25).

Aqui vemos o quanto é importante o "se perceber" parte de um grupo e, por isso, o sentido de pertencimento é fundamental para nortear a vida. Com isso, lembramos que a cultura surda possui características próprias e um jeito singular de ser comum à humanidade, ou seja, o que prevalece é a diversidade, sobretudo a diversidade de manifestações culturais nas relações cotidianas.

Para entendermos melhor esta diversidade, temos como cultura surda “a criação dos surdos como a língua de sinais, a pedagogia surda (modo surdo de ensinar e aprender), as artes surdas, a história cultural, a identidade, a vida e as experiências surdas” (PERLIN e REIS, 2012, p. 40). Pensando assim acerca dessa diversidade dentro da comunidade surda, vemos um ponto ainda controverso para eles e para a comunidade ouvinte, a relação deles com o som, com o universo sonoro.

Em suma, a respeito da cultura surda, de como ela se percebe no mundo e como tem sido vista pela sociedade, do rótulo da deficiência auditiva que ainda imputa aos seus rotulados a incapacidade para o desenvolvimento de determinadas atividades, como, por exemplo, as relacionadas à música, acreditamos que a ausência de vivências musicais, de modo mais efetivo, durante muito tempo, na cultura surda, foi fruto da sociedade preconceituosa em que estamos inseridos e da imposição da normatização ao mundo do ouvinte.

Não amamos a modernidade no que tinha de organizações, de uma língua única, de colonialismos culturais. Rechaçamos tudo que tem relação à predominância do som como caráter único e inalienável do ser humano. O que amamos na modernidade é o concreto que podemos construir (PERLIN e REIS, 2012, p. 34).

O fato de o surdo, ao que tudo indica, não se perceber um ser musical ou mesmo distante deste universo sonoro também tem base neste reflexo social: “*Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base um núcleo no biológico, sino social*” (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

2.2. UNIVERSO SONORO: SOM, MÚSICA E MUSICALIDADE

Pensar o universo sonoro nos traz à mente, em um primeiro momento, a presença do som. Normalmente não vislumbramos o silêncio como parte integrante deste universo e, por isso, fica tão explícito para sociedade que apenas quem ouve é capaz de vivenciar sua musicalidade.

A palavra *som* está ligada, em nosso imaginário, à orelha. De igual modo, a palavra *música* à presença do som, da sua parte audível. É como se existisse um duo “som/ouvido” em que, somente pelo órgão da audição, houvesse a possibilidade de uma experiência sonora, relacionando também à música esta experiência, enquadrando-a no trio “música/som/ouvido”. Mas, então, o que seria uma experiência sonora para além do ouvido?

Antes de refletirmos diretamente a respeito desta possibilidade, vamos pontuar alguns aspectos do som. Em seu livro *Som e Silêncio*, Wisnik (1989) discorre a respeito do que é o som:

[...] o som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob uma forma de propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos. [...] De modo geral, o som é um feixe de ondas, um complexo de ondas, uma *imbricação de pulsos desiguais*, em atrito relativo (1989, p. 17 e 23).

Depreende-se pela citação que, mesmo tendo em nosso sentido da audição uma possibilidade de captação do som, esta não seria a única forma de percebê-lo uma vez que nem todos os sons são perceptíveis ao ouvido humano. “A partir de certa altura, os sons agudos vão progressivamente saindo da nossa faixa de percepção, e eles vão perdendo a intensidade até desaparecer para nós, embora sejam escutáveis (por um cão, por exemplo)” (Winisk, 1989, p. 21).

A descrição a respeito do som, em Winisk, chega a um ponto interessante sobre a presença do movimento do e no som, ou seja, por se tratar de uma onda, ele é

regido por um movimento permanente. Sendo o som esta onda sonora que está em contínuo movimento, como pensar na existência do silêncio dentro deste movimento?

Som é som em qualquer situação, mas, de acordo com a área de pesquisa em que ele é estudado, certos valores são desenvolvidos e considerados em detrimentos de outros, fragmentando sua unidade.

[...] No contexto da Física, o estudo da produção, propagação e percepção do som introduz uma gama enorme de conceitos físicos: vibração, frequência, período, velocidade, comprimento da onda, energia, pressão, ressonância, etc. Já no contexto artístico, conceitos como ritmo, harmonia, tom, melodia e outros parecem em nada se relacionarem com os conceitos físicos mencionados. [...] Já é tempo de romper com este modelo de ensino fragmentado e desarticulado. (RUI e STEFFANI, 2007, p. 2)

O silêncio da onda sonora não é o silêncio tal qual entendemos, como a ausência do som, porque mesmo nele há uma onda sonora que pode ser captada de diversas formas, tais como o pulso sanguíneo e as ondas cerebrais.

[...] a onda sonora obedece a um pulso, ela segue o princípio da pulsação. [...] Toda a nossa relação com o universo sonoro e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som. No nível somático, temos principalmente o pulso sanguíneo e certas disposições musculares (que se relacionam sobretudo com o andar e suas velocidades), além da respiração (WISNIK, 1989, p. 19).

Sendo assim, o pulso é a partícula mínima do som (Winisk, 1989). Ele está presente na vida. Então, verificamos que, mesmo no nosso silêncio, existe uma sonoridade. Como exemplo, lembramos de Shafer quando relata a experiência de Jonh Cage que, ao entrar em uma câmara anecoica – isto é, uma sala completamente à prova de som –, ele ouviu dois sons, um agudo e um grave e, ao indagar, o engenheiro responsável ficou surpreso com a resposta, de que o “agudo era meu próprio sistema nervoso em funcionamento, e o grave era meu sangue circulando” (2011b, p. 118).

Fica possível, então, compreendermos que a experiência sonora não se dá apenas na presença de sons externos, mas que ela começa no próprio corpo, que o som compreende uma onda sonora que perpassa muito mais que nossa audição, que a percepção do nosso ouvido, porque o som também é pulso e este não é percebido apenas com sons externos e com o ouvido, ele é percebido no próprio corpo, na respiração, no batimento cardíaco... Pulso, ritmo, movimento... Palavras indissociáveis, unidade do som.

Se som é onda sonora que podemos perceber ou não com nosso ouvido, que compreende frequência, intensidade e timbre, podemos dizer que o som é percebido não somente pelo ouvido, mas pode ser visto e sentido pelo corpo.

Para haver som, é necessário vibrar um meio. Muitas vezes podemos sentir ou até mesmo ver essas vibrações. Por exemplo, colocando os dedos sobre a garganta e sentindo as cordas vocais vibrarem enquanto falamos, ou, percebendo a vibração de um diapasão que, depois de percutido, é mergulhado em água. (RUI e STEFFANI, 2007, p.3)

A frequência do som está ligada à velocidade de sua vibração; a intensidade à sua altura, podemos dizer do volume alto ou baixo de um som e o timbre é conhecido como a cor do som que se dá pela característica que diferencia um som do outro. Por exemplo, o toque da caneta num papel e da caneta em uma mesa, o som que sai de um assovio e de um bater de palma. É pelo timbre que normalmente reconhecemos a fonte do som.

Diante de tais características do som, podemos verificar que sua percepção, como já assinalado, vai muito além de uma exclusividade auditiva. Partindo deste princípio, começamos a pensar como seria esta percepção, do som, na pessoa surda.

Pensar esta percepção, para além do auditivo, também nos leva a refletir sobre o que vem a ser, então, a musicalidade. Estaria ela ligada e condicionada a uma percepção auditiva? Apenas os ouvintes poderiam desenvolvê-la? O que dizem os estudos?

Schroeder (2005) pesquisou alguns estudiosos e suas propostas pedagógicas práticas em relação à educação musical. Neste percurso, também questionou a respeito da musicalidade e, nos relatos encontrados, verificou que ela estaria vinculada à percepção auditiva. Vejamos a seguinte citação: “Coerentemente com a associação da musicalidade/percepção auditiva, parece ser consenso a ideia de que todo processo de musicalização deve ter início com um trabalho auditivo” (p. 78). Esta proposição também ressalta o que falamos a respeito da concepção da música ser criada e pensada por e para ouvintes.

Importante considerar o estudo realizado por Schroeder, uma vez que partimos de uma cultura surda, para compreendermos com ela, como seria este desenvolvimento da sua musicalidade visto que esta cultura não tem por princípio a percepção auditiva do mundo que a rodeia, antes, uma percepção visual.

Se os estudiosos atribuíram à musicalidade a percepção auditiva, como pensar a musicalidade da pessoa surda? Interessante que, em seu estudo (Schroeder, 2005), a autora nos remete ao conceito de percepção encontrado em Vigotski, quando ele fala que a concepção de um objeto está intimamente ligada ao significado atribuído a este objeto.

Como, então, pensar uma educação musical que respeite a singularidade da pessoa surda em que a percepção do mundo se dá pelo visual? Como pensar a musicalidade como algo que não tenha em evidência a percepção auditiva? Ao desvincularmos a música ao ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, do fazer musical.

Toca-nos, portanto, pensarmos a importância de se compreender, entender e vislumbrar a musicalidade por outro ângulo, por uma proposta que percebe todo indivíduo como ser musical, pleno de musicalidade, partindo do princípio que a música não é percebida e vivida somente pelo ouvido e nem que a música se restringe às partituras, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas na totalidade do ser e em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades.

Cabe pensar que nem sempre a música foi vivida e experimentada como vemos nos dias atuais, em que há um padrão para o belo, para o aceitável, para o normal. A música, em suas múltiplas formas e expressões, simplesmente existia e era dada a cada pessoa a possibilidade de experimentá-la e vivenciá-la a sua maneira.

Sua transmissão acontecia por meio das gerações e eram guardados zelosamente, no contexto das tribos, por exemplo, pelos feiticeiros. Nesse contexto não existia nem afinação nem desafinação. A musicalidade de todos fazia parte da vida comum (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 29).

Pensando que a música fazia parte da vida comum, que a vivência da musicalidade era algo do cotidiano das pessoas, nota-se que a ideia de que somos seres musicais em algum momento se perdeu, dando início aos padrões que enquadram muitas pessoas no quesito de amusicais.

Em sua tese, Pederiva assinalou que todos os seres são musicais ao comprovar que “a produção sonora dos animais revela a musicalidade destes. A musicalidade existe no reino animal. Ela é transformada pelo homem na cultura, em cada atividade musical” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 29). A musicalidade não está convencionalizada à música, “ela é comportamento humano” (PEDERIVA, 2016,

comunicação pessoal) e é desta musicalidade que tratamos ao longo do nosso trabalho.

À medida que temos uma musicalidade que é transformada pelo homem na sua cultura, podemos considerar que a expressão e manifestação desta musicalidade na sociedade também sofre esta influência, esta mudança, logo, a maneira como cada pessoa a expressa e a vivencia ao longo da sua história de vida é única.

De igual modo, a forma como a música passou a ser vista e vivida na sociedade também sofreu mudanças. “Música não é meramente um sintoma de nossas práticas e significados musicais mas esse ato volta para nós por meio dessa capacidade de influenciar nossas crenças, valores, sentimentos e comportamentos” (GREEN apud PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 116).

Da mesma forma que, ao longo da história, o reconhecimento da pessoa surda foi se transformando pela cultura, a música adquiriu nova faceta, pois “não temos a mesma percepção da música de uma determinada época que tinham as pessoas que viveram naquele tempo” (SCHROEDER, 2005, p. 149).

Além de não termos a mesma percepção, ao adentrar o universo das instituições, a música tornou-se possível e acessível para poucos, assim, “a expressão da musicalidade começa a perder sua autenticidade, passando a ser regida por normas de expressão rígidas” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 138) criando padrões de normalidade, de excelência, do que é aceito ou não, enquanto música e expressão de musicalidade.

Relacionar a música à expressão de vida nos direciona o olhar sobre seu significado. O que ela significa em uma cultura ouvinte e em uma cultura surda? Segundo Schroeder (2005), a música pode ser apreendida significativamente a partir de três níveis que não são excludentes, mas que, em determinados momentos, um predomina mais que o outro: “num nível predominantemente *sensorial* (próximo do puramente biológico, embora não se reduza a ele), num nível *referencial* (como referência de algo extra-musical) e num nível *estético* (com ênfase nos modos de organização sonora). (pp. 149-150 – itálicos da autora)

Falemos um pouco de cada nível. No nível sensorial, a música “nos afeta de tal modo que provoca uma alteração na nossa tonicidade muscular” (SCHROEDER, 2005, p. 150), mas isso não significa que gerará necessariamente um movimento e nem que, gerando, este movimento seja puramente um reflexo, porém acontece dentro de um significado presente na cultura e específico para aquela pessoa. Aqui

podemos relembrar o que já mencionamos a respeito do papel da cultura no desenvolvimento da pessoa e especificamente do modo como a pessoa surda se percebe.

No nível referencial, a apreensão da música fica bem caracterizada pela representatividade que esta tem em seu meio cultural. Não depende exclusivamente das experiências individuais da pessoa, dá-se também pela associação que ela demonstra no que tange à materialidade sonora da música, isto é, a referência apresentada em relação à música se dá basicamente pela representatividade que esta tem em seu meio social. A exemplo temos:

[...] grandes referências musicais coletivas de uma comunidade, que vinculam determinados estilos musicais a situações específicas (hinos patrióticos ou litúrgicos, canções de ninar, canções para o trabalho etc.), e também as referências individuais, que associam músicas particulares a experiências pessoais vividas. (SCHROEDER, p. 152, 2015)

Novamente, constatamos que a apreensão da música nos remete ao cultural, embora desta vez se apresente de maneira mais enfática que sua representatividade no nível sensorial. Aqui também verificamos que a relação da pessoa no meio social tem um fator importante em seu desenvolvimento. Este fato corrobora a teoria histórico-cultural que defende a premissa de que o desenvolvimento humano acontece na cultura. Ao pensarmos na complexidade deste processo da constituição humana, verificamos que o movimento que nos cerca, que as relações estabelecidas, nos seus menores detalhes, são marcantes neste processo.

O nível estético se refere à apreensão da música de forma relevante, e é apresentado em dois universos, o relacional em que a identificação significativa da música se dá em relação a outras músicas, uma vez que, experimentando determinados elementos sonoros, se fazem possíveis comparações com outros elementos sonoros, e o relativo que depende das condições históricas de quem olha para a música (SCHORDER, 2015). Quanto maior a experiência que se tiver com a música, maiores são as possibilidades de desenvolvimento dentro deste nível.

Podemos verificar, então, que todos os níveis de apreensão da música perpassam, mesmo que de maneiras distintas, a relação do indivíduo na sua cultura, por isso a devida importância em se perceber quais os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura.

E é nesta compreensão do papel da cultura na nossa constituição que também percebemos que a própria musicalidade se descaracterizou e se desassociou da música e do ser humano ao longo de seu desenvolvimento.

Temos, assim, um ensino de música voltado para poucos, para eleitos. Busca-se uma perfeição na execução das notas com base na constituição biológica do homem para que ele seja capaz de se tornar um exímio profissional de música; assim, o processo de exclusão se consolida.

[...] muitos sofrem exclusão por serem altos demais, baixos demais, gordos demais, magros demais, desafinados, por não saberem ler música, por desejarem tocar apenas em suas igrejas ou festividades (e não desejarem ser um gênio da música [...]) (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 150).

Nesta linha de raciocínio, dentro de uma educação musical com objetivos engessados e moldados na formação profissional, pensar outras possibilidades de vivenciar a musicalidade já não se faz possível, pois há uma busca desenfreada por perfeição e excelência baseadas no padrão de qualidade e do que é considerado ideal no campo musical. Nota-se, portanto e cada vez mais, o distanciamento das pessoas que, diante de tantas regras e normas, não se sentem aptas para seu exercício e sua expressão.

Ressaltamos, então, que enquanto expressão de vida e da vida, a música era acessível a todos, era o cotidiano das pessoas, todas elas expressavam sua musicalidade que não era ditada por normas e padrões.

Inserida e engessada em instituições, todo este processo da musicalidade da pessoa passa a ser formulado e executado por pessoas ouvintes. Logo, percebemos que “a definição de música está pensada por ouvinte. Os conceitos que hoje temos são todos pensados para ouvintes” (GONÇALVES, 2016, comunicação pessoal).

Assim, perguntamo-nos como pensar numa educação musical para a pessoa surda, visto que vivemos numa sociedade na qual a maioria dos seus mecanismos foram criados e pensados para uma gama de pessoas ouvintes, que, por tal, foram denominadas de “normais”, em detrimento do defeito biológico do outro, no caso, da pessoa surda.

Diante desse contexto, nos vemos engessados em padrões sociais ao pensarmos e falarmos a palavra *música*. A ideia comum vincula-se à representação social do que tem sido apresentado e ofertado à sociedade como tal, isto é, as músicas que são produzidas, em sua maioria, em estúdios, com profissionais formados,

instrumentos institucionalizados para a produção musical criada e pensada para uma população ouvinte e para os que não atendem aos padrões sociais, “[...] aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 77).

Estas questões limitadoras vinculadas à educação musical e à sua expressão são latentes em nossa sociedade. Só é convidado para participar do coral aquele que é afinado, bom músico é o que sabe ler partitura ou o que sabe tocar de “ouvido”, tudo muito centrado nas condições auditivas dos que estão envolvidos no processo musical e, assim, o conceito de música vai se distanciando das inúmeras outras formas e possibilidades de vivenciá-la, de compreender que, para além do ouvido, há outras possibilidades de experienciá-la e expressá-la.

A educação musical da qual falamos e sobre a qual nos dispusemos a discutir vincula-se ao exercício da musicalidade nos indivíduos em seus mais variados contextos, espaços e possibilidades. “Eis a nova orquestra: o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2011b, p.109).

O primeiro contato com este universo sonoro, repleto de ritmo, se dá por meio do nosso corpo. Já, na barriga da nossa mãe, ouvimos e percebemos nosso batimento cardíaco. Vivenciamos de forma multifacetada esses sons. Ora são sons que produzimos, como nosso soluço, ora são sons produzidos por meios externos a nós, como o respirar de nossa mãe ou da água caindo no chão quando ela toma banho. Os movimentos que executamos, por possuir pulso/ritmo, naquele pequeno espaço, torna-se som. “[...] A representação de movimentos corporais expressa o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, frases, estruturas e formas musicais” (PEDERIVA, 2006, p. 25).

A respeito do ritmo e fazendo uso das palavras de Winick, destacamos que

[...] o ritmo está na base de todas as percepções, pontuadas por um *ataque*, um modo de entrada e saída, um fluxo de tensão/distensão, de carga e descarga. O feto cresce no útero ao som do coração da mãe, e as sensações rítmicas de tensão e repouso, de contração e distensão vêm a ser, antes de qualquer objeto, o traço de inscrição das percepções (1989, p. 29).

Como já mencionado, a experiência musical se dá antes mesmo do nascimento, a partir das percepções ainda no útero materno. Essas percepções sentidas em nossa pele, o som do movimento do corpo vivenciado de diversas formas, fazem parte da nossa musicalidade, isto é, da criação, da expressão e da

interpretação musical. Portanto, temos um “corpo que é, ao mesmo tempo, fonte sonora e fonte criativa para a expressão da musicalidade” (AMORIM, 2015, p.28).

Dessa forma, a língua de sinais, sendo uma língua visual-gestual, apresenta também sua musicalidade. Ela não é uma língua do "silêncio". Ela reflete um aspecto não verbal, sensível, visual e sonoro. A língua portuguesa tem som, melodia, ritmo, timbre, e nós, ouvintes, o ouvimos. De igual modo, as pessoas surdas conversam e se ouvem, pois a língua de sinais – LS – não é silenciosa.

Caldas nos evidencia estes aspectos sonoros da língua de sinais que, ao seu ver, possui sete características:

Ritmo: de acordo com o ritmo imposto pelo usuário da LS durante o seu uso, podemos “ouvir” a cadência da LS. Os sinais expressados em sequência, que evidencia seu ritmo.

Movimento: o deslocamento dos sinais durante o uso da LS nos permite evidenciar o seu movimento. De cima para baixo; de um lado para o outro; de baixo para cima; em diagonal; em contato com o corpo; ou sem contato como corpo.

Rima: evidenciada principalmente pelo uso das configurações de mãos (CMs), a rima é marca principal das poesias, em que a partir de uma CM ou um conjunto delas é criado um texto estético.

Expressões corporais e faciais: esta característica é uma das que considero mais difícil de pensar separadamente em termos de aspectos verbais ou não verbais. É ela que apresenta a emoção, o sentimento, a poesia da LS. Estando relacionada com o sinal executado. Exemplo: O sinal de triste deve estar acompanhado da expressão de triste.

Iconicidade: sinais em que são perceptíveis as formas dos objetos reais. Sua marca estética é evidenciada quando e sintonia com o movimento.

Intensidade: está relacionada com o movimento. Podemos pensar em um movimento rápido ou devagar com uma intensidade forte ou fraca. Pensando no som da intensidade da LS como metáfora do mar, comparo-a com as ondas que podem ser fortes, fracas, vibrantes, grandes, pequenas.

Posição: Sua marca sonora pode ser evidenciada em momentos de contação de história. Quando um narrador assume o lugar de um outro personagem, sua posição durante a execução dos sinais marcará o jeito de cada personagem, inclusive sua voz. Assim, sua relação com a expressão é muito importante, pois quando assumir o papel do lobo e dos porquinhos, sua expressão estará acompanhando a posição para marcar os personagens (CALDAS, 2012, p. 141).

Corroborando o que Caldas assevera a respeito da sonoridade da língua de sinais, vale destacar duas falas de Schafer (2011b) sobre a relação movimento e som: “Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som. O mundo, então, está cheio de sons. Ouça.” (p.112) e

[...] os movimentos regulares que produzem os sons musicais foram investigados com exatidão pelos físicos. São oscilações, vibrações ou

balanços, isto é, movimento de corpos sonoros para cima e para baixo ou para frente e para trás, e é necessário que essas oscilações tenham periodicidade regular. (p. 124).

Assim, percebemos que, do mesmo modo que enquanto ouvinte escutamos as palavras pronunciadas por nós mesmos e pelos outros, a pessoa surda também "escuta" o som das palavras sinalizadas, pois "a sensação de um som musical se deve ao rápido movimento periódico do corpo sonoro" (SCHAFER, 2011b, p. 124); dessa forma, evidenciam-se modos diferentes de se perceber e vivenciar o som, da sua língua materna, para além do ouvido, assim "os sons extrapolam sua característica físico-acústicas e adquirem significados culturalmente relacionados" (GESSER, 2009, p. 48).

Falar e pensar em música para além do ouvido abre uma possibilidade de compreendermos, com as pessoas surdas, como este processo acontece. Ao desvincularmos a música ao ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, pois tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver e perceber.

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele. [...] **O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade** (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 79, grifo nosso).

Relato interessante, também, encontramos em Schafer (2011b, p. 145) quando ele afirma que várias partes do nosso corpo ressoam em diferentes frequências e, para tanto, expõe aos seus estudantes o seguinte discurso:

Schafer: [...] Vocês conhecem a experiência na qual uma nota pedal muito profunda, tocada no órgão, faz toda a igreja vibrar. Possivelmente, pode-se imaginar um tipo de música-massagem, resultante de frequências muito graves, pois é a área na qual o sentido da audição e o sentido do tato se sobrepõem. Conheci alguns jovens compositores que se interessaram por esse mundo da massagem musical, e eles afirma ter composto peças em que utilizaram apenas essas frequências profundas.

Como já mencionado por Amorim (2015, p.28), “nosso corpo é fonte sonora e criativa da expressão da nossa musicalidade”, percebemos a riqueza que temos em nosso ser, em nosso corpo.

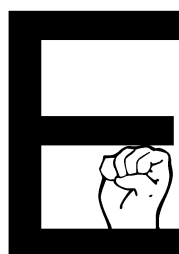
Assim, enquanto ouvintes, pensamos para os surdos uma educação musical, mas ainda vemos, em alguns estudos, que a finalidade desse ensino se restringe a um contexto de inclusão tal qual apresentado nos estudos de Bogaerts (2014), Finck (2009) e Griebeler e Schambeck (2014), que, mesmo considerando a musicalidade do surdo, não tratam de sua vivência musical diretamente. Outros estudos relatam o uso da música como mecanismo de melhora da oralização, isto é, com a finalidade terapêutica.

É preciso, assim, pensar em uma educação musical que tenha por base, além da singularidade da cultura surda e seus modos de se relacionar com o fenômeno sonoro, pois, conforme a história da pessoa surda demonstra e segundo a revisão bibliográfica apontou, o que se produz, mesmo considerando sua musicalidade, não é a partir dela, mas primeiramente sobre ela e depois para ela, com um olhar externo, e, aqui, paramos para refletir a importância de se pensar uma educação musical que seja construída a partir dela e com ela.

Para finalizarmos, devemos, além de considerar a cultura surda ao pensarmos esta educação musical, pensar em uma educação com a qual “possamos sentir o eco do Universo vibrando através de nós” (SCHAFER, 2011b, p. 283), postas nossas musicalidades e as possibilidades de expressá-la.

III – NOSSOS PASSOS

“Não que o homem existe, mas que ele vive”.
José Ortega y Gasset.



Este capítulo se propõe a traçar o caminho metodológico do presente trabalho, que tem por objetivo **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura**. Para tanto, buscaremos identificar essas vivências a partir da fala dos participantes.

O que pesquisar, para que pesquisar, como pesquisar? Estes são alguns dos possíveis questionamentos que servem como alavanca para a busca de novos caminhos frente às inquietações do pesquisador ao se deparar com seu objeto de estudo.

A escolha do caminho metodológico dentro de uma pesquisa é diretamente relacionada ao objeto e objetivo de estudo, além de seu fortalecimento com o uso de instrumentos e ferramentas de coleta e análise de dados, e auxilia na análise dos resultados, evidenciando, também, a postura e a relação do pesquisador sobre seus modos de inserção nesta. Desse modo, “[...] ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento” (GONSALVES, 2003, p.61).

Rocha e Eckert (2008) defendem que “de fato o método etnográfico encontra sua especificidade em ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica”. Assim, com origem na antropologia, a etnografia, que até então era utilizada para estudar a sociedade e a cultura, e vista como método específico da pesquisa antropológica, alcança o olhar de outras ciências humanas, como a educação. Desse modo, essa abordagem metodológica carrega, em sua etimologia, o significado de descrever o estrangeiro e, posteriormente, o de descrever um grupo cultural.

Chizzotti (2014) relata que sua utilização, embora e segundo ele, de forma “primitiva”, data da descoberta das Américas e do comércio com o Oriente ao surgir a necessidade de se descrever as muitas formas de culturas encontradas e modos de vidas.

Das características de um verdadeiro etnógrafo, em sua pesquisa etnográfica relatada no livro “Argonautas do Pacífico ocidental” (1961, p.23), Malinowski cita a

necessidade da flexibilidade, uma vez que ideias pré-concebidas e engessadas atrapalham o andamento e a trajetória dessa, pois “[...] quanto mais habituado estiver a moldar as suas teorias aos factos e a observar estes últimos na sua relação com a teoria, em melhores condições se encontrará para trabalhar”. Bronislaw Malinowski e Franz Boas foram os pais fundadores da etnografia.

Por se tratar de uma pesquisa social, algumas relações já se tornam inerentes ao processo, como exemplo, a maneira de lidar com o objeto a ser estudado, ou seja, “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (GASKEL e BAUER, 2015, p. 21).

Dentre os inúmeros caminhos metodológicos cabíveis à pesquisa social, no caso desta, que se situa no campo da educação, entendendo a educação como a própria vida e considerando o objeto de estudo elencado, percebemos que, para seu desenvolvimento, a etnografia possui características que contemplam nossa temática. Isso porque nos permite compreender a musicalidade do surdo a partir dele, de sua maneira de perceber o mundo. Nesse sentido, “a etnografia abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida” (PEIRANO, 2014).

O que propomos como objeto de pesquisa requer exatamente este abalo de estrutura, da compreensão de que todos os seres são musicais (PEDERIVA e TUNES 2013), de que a musicalidade é expressa de forma individual e de que esta vivência no seio da cultura surda precisa ser apresentada, como citado acima por Peirano, sendo a multiplicidade de modos de vida.

Dessa forma, pretende-se compreender, com os próprios participantes, como este processo se configura. Vemos a possibilidade de, a partir da própria cultura surda, aprender com ela, e não apenas por meio de uma observação distanciada, constituindo um elo de cumplicidade em que o respeito a todas as questões pertinentes às pessoas participantes da pesquisa sejam consideradas.

A primeira e mais importante qualidade de uma boa etnografia reside, então, em ultrapassar o senso comum quanto ao uso da linguagem. [...] E as palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas

às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi ação vivida. (PEIRANO, 2014).

Isso nos viabiliza um olhar diferenciado, propiciado pela etnografia, como sendo, *a priori*, a trilha que nos levará ao encontro de compreender nossas inquietações, de nos presentear com a beleza que permanece viva em uma cultura e que, muitas vezes, a negligenciamos por observarmos apenas uma de suas facetas, em geral, o que essas pessoas "não são capazes de fazer".

A cultura é o ambiente/meio social no qual todos estamos inseridos e sofremos influência direta ou indiretamente, de forma consciente ou inconsciente. "O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo" (VIGOTSKI, 2001, p.76). Por esta riqueza de informações que são encontradas no seio cultural de uma comunidade, justifica-se, também, o suporte encontrado na etnografia como o primeiro passo da nossa caminhada.

Por termos, em nosso caminho metodológico, características calcadas na etnografia, lembramos que "[...] a etnografia não é o estudo de uma cultura, mas um estudo dos comportamentos sociais de um grupo identificável de pessoas" (CRESWELL, 2014, p.83), portanto desejamos compreender a relação de pessoas surdas com a sua musicalidade.

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 2).

A etnografia concebe uma nova concepção acerca das pesquisas que buscam compreender diversos aspectos e processos de uma cultura, de um povo, a partir do olhar de seus membros, de seus participantes, para além do olhar do pesquisador. Nesse contexto, "[...] o objetivo da etnografia é descrever as vidas de outras pessoas além de nós mesmos, com uma precisão e sensibilidade afiada por uma observação detalhada e por uma prolongada experiência em primeira mão" (INGOLD, 2015, p. 237).

Hoje, testemunhamos uma nova forma de contato entre as pessoas. Ela se dá por meio das mídias sociais, em um espaço conhecido como ciberespaço, em que a imersão na vida do outro é possível. Agora como pensar em uma etnografia em que pesquisar a cultura do outro não seja somente possível pela via convencional da

imersão pessoal e diária do pesquisador na vida dos estudados, ou seja, como era no início da etnografia em que pesquisadores começaram a realizar expedições às aldeias e povoados para conhecê-los. Como pensar uma etnografia que, também, considere as novas formas de relação das pessoas? Essa relação por meio das mídias sociais?

Assim, em meados de 1990, alguns cientistas descobriram que “neste novo espaço, por meio da tecnologia, os homens passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade” (ZANINI, 2016, p.166) e, por isso, acreditamos que algumas ferramentas advindas deste novo espaço de sociabilidade caibam na nossa maneira de fazer etnografia e que, além de necessárias, nos permitem a imersão na cultura do outro e a partir dele, sendo estas as características que fundamentam a etnografia.

Em um tempo em que nossas relações também acontecem por meios digitais, podemos diminuir a distância dos contatos pessoais, numa mesma intensidade e qualidade como na imersão vivida pelos antigos etnógrafos, mas, desta vez, esta intimidade se dá por inúmeros recursos, tais quais: o *Whatsapp*, *Skype*, *Facebook*, *Instagram*.

Pessoas em espaços virtuais usam palavras projetadas em telas para trocar afeto e argumentar, engajar em discussões intelectuais, comercializar, trocar conhecimentos, dividir emoções, fazer planos, fofoca, conhecer pessoas novas, namorar encontrar amigos e perdê-los, jogar, flertar, criar coisas muito boas e jogar papo fora. Pessoas em comunidades virtuais fazem praticamente tudo o que pessoas fazem na vida real, com exceção daquelas que exigem a presença física de seu corpo. Você não pode beijar nem dar um soco em ninguém, porém uma série de coisas podem ser feitas sem as fronteiras físicas. (RHEINGOLD, 1993, p.3 apud ZANINI, 2016, p. 166).

Dessa maneira, compreendemos que a etnografia se faz possível, também, por meio deste novo ambiente virtual em que acompanhamos o outro e onde este outro também se apresenta. Assim, nossas entrevistas se darão, quando necessárias, por meio dessas mídias sociais (*Skype*, *Whatsapp*, *Facebook*) e a imersão na vida dessas pessoas pelo acompanhamento cotidiano nestas redes sociais e sempre que possível, também, pessoal.

Unida a essa forma de etnografia com mídias sociais, encontramos, ainda, um novo ramo pelo qual o nosso olhar, dentro desse percurso metodológico, percebe a necessidade de se compreender o fenômeno para além de uma única possibilidade sensorial. Para tanto, encontramos, na etnografia sensorial, essa possibilidade.

Datada da última década, desenvolvida pela pesquisadora, antropóloga e cientista social britânica, Sarah Pink, a etnografia sensorial nos apresenta uma proposta de compreender este olhar do “para além” do que se é observável em um contexto de pesquisa, de um fenômeno. Tem por base considerar os sentidos humanos numa interconectividade, ou seja, numa percepção global dos sentidos (audição, tato, paladar, olfato e visão), concebendo as experiências humanas como experiências multissensoriais (PINK, 2015) em uma perspectiva de unidade perceptiva do ser humano, para além do que tem sido comumente tratado, usado e analisado nas pesquisas, ou seja, da visão fragmentada do ser.

Nessa perspectiva, caminhar não é mais somente dar passos, não envolve somente o aspecto de movimento, mas este movimento dentro de um universo em que o organismo apresenta uma percepção global dos sentidos. Devemos considerar se caminhamos na calçada ou na grama, se estamos descalços ou de tênis, se é um dia chuvoso ou quente, e, nesse percurso, perceber que caminhar envolve este olhar para além de um movimento, mas nessa unidade perceptiva do ser humano.

Por que então fazer uso da etnografia sensorial ao olhar para nosso fenômeno? Porque não somente um olhar a partir da etnografia clássica ou da etnografia com mídias sociais? Porque ela vem ao encontro do princípio defendido nessa pesquisa, da unidade de funcionamento afeto-intelecto no comportamento humano. Esse princípio dialoga com a perspectiva histórico-cultural, que apresenta e entende a unidade das vivências intelecto-afetivas de cada pessoa como um processo integral único.

Dessa forma, a etnografia sensorial se mostra também como um caminho metodológico viável para a compreensão do ser humano dentro do seu espaço, considerando sua cultura, pois cada uma carrega em si características específicas:

[...] Tentando situar-se de forma semelhante aos participantes da pesquisa e atendendo às sensações corporais e às categorias sensoriais culturalmente específicas. (Por exemplo, em algumas, mas não em todas as culturas, o cheiro, o toque, o som, a visão, o paladar) através dos quais essas sensações são comunicadas e valoradas, os etnógrafos podem conhecer sobre a vida de outras pessoas de forma particularmente intensa (PINK, 2015, p.59 – tradução nossa).²

² No original: [...] By attempting to become similarly situated to one’s research participants and by attending to the bodily sensations and culturally specific sensory categories. (e.g. in some, but not all cultures, smell, touch, sound, vision, taste) through which these feelings are communicated about and

Em contraponto à etnografia clássica, a etnografia sensorial apresenta a descentralização do pesquisador, caracterizando-se também como uma pesquisa colaborativa em que o olhar se dá a partir da pessoa pesquisada. Como se vislumbra pesquisar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, vemos a importância também dessa escolha como suporte para nosso fazer metodológico, uma vez que, ao adentrar a cultura do outro, aprendemos com ele e a partir dele. Sendo assim, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Outro ponto a ser salientado é que, em uma pesquisa qualitativa, inúmeras são as ferramentas metodológicas possíveis para a coleta de informações. Na presente investigação, faremos uso de entrevistas/conversas individuais que serão baseadas em um diálogo norteado por algumas questões, previamente assinaladas pelo pesquisador, que ajudarão na compreensão deste fenômeno.

O uso de entrevistas/conversas se justifica pela proximidade com cada participante, pois, por meio delas, podemos obter informações diversas sobre o que eles pensam, sabem ou sentem relacionado ao objeto da pesquisa, além da flexibilidade que ela apresenta. Pretendemos, a partir da fala de cada participante, compreender os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda. Quando necessário, utilizaremos um intérprete.

Na presente pesquisa e no contexto histórico-cultural, a entrevista/conversa nos proporciona o *link* com a constituição do ser dessa pessoa, em seu modo de vivenciar sua musicalidade, com suas experiências que geraram suas vivências de modo que, aqui, não presa a protocolos, mas vista como uma possibilidade de conversa, em que captamos o acúmulo histórico-cultural da pessoa que pretendemos pesquisar.

Dentre as vantagens da utilização de uma entrevista, aqui denominada entrevista/conversa, elencamos duas no uso de pesquisas de cunho social:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano (GIL, 2008, p. 110).

Os tipos de entrevistas/conversas são classificados também conforme a intencionalidade do projeto e seu objeto e serão aqui utilizadas por “proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses [...] (GIL, 2008, p.114), visto que buscamos investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, por quais vias ela a vivencia. Pretende-se realizar esse registro por anotações ao longo de cada uma delas.

O processo da coleta de informações aconteceu durante os momentos dos encontros. Diante das informações obtidas por meio das entrevistas/conversas, analisaremos, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigostki, os modos de vivência da musicalidade do surdo, referenciando a maneira única de vivenciá-la.

Assim, realizamos a pesquisa com cinco pessoas surdas que se percebem inseridas em sua cultura, moradoras do Distrito Federal e Uberlândia. Essa identificação de pertencimento à cultura surda, se deu por meio de uma autodeclaração.

Em um espaço estimado de quatro meses, realizamos a pesquisa de campo em que se priorizou no primeiro encontro, a identificação destes participantes, da pesquisadora, do objetivo da pesquisa, além da organização dos próximos encontros. Um segundo momento contemplou a entrevista para compreender, a partir dos participantes, os modos de vivência de sua musicalidade.

Para aproximação com o universo da cultura surda, realizamos um piloto durante o primeiro semestre de 2016 que teve como objetivo, além desta aproximação, a compreensão inicial dos modos com os quais a pessoa surda vivencia sua musicalidade, corroborando, assim, o caminhar metodológico proposto, bem como o uso da entrevista/conversa, pois, conforme defende Magnani (2009, p. 135),

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Primeiramente, fizemos uma visita a uma escola de música com o intuito de encontrarmos nesse universo, algumas pessoas surdas. Desejávamos compreender, de modo inicial, como seria a relação delas com sua musicalidade. Em um segundo momento, realizamos uma visita ao grupo Surdodum, grupo de percussão formado

por integrantes surdos e ouvintes. E, nos terceiro e quarto momentos, houve uma conversa com outras duas pessoas surdas.

O projeto piloto foi a primeira aproximação com alguns participantes da pesquisa, com a qual começamos a traçar as linhas das inúmeras possibilidades do ouvir para além do órgão da audição, o ouvido, pensando o ser humano em sua unidade, considerando o funcionamento do organismo de modo globalizado. Aproveitamos, então, para levantar a questão de como eles se relacionavam à música. Abaixo, apresentamos alguns resultados do piloto realizado.

Em visita à escola de música, tomei conhecimento que havia apenas três estudantes: uma menina de dezessete anos e dois meninos, um de oito e outro de treze anos de idade. Todos eram surdos com perdas parciais e apresentavam outros diagnósticos de deficiência, conforme informação do responsável da escola. Não faziam uso da língua de sinais e eram oralizados. Não consegui contato com eles porque era o dia do conselho de classe e a turma foi dispensada.

Em conversa ainda com o responsável pelas informações, constatei que, como se tratava de uma escola de música, o foco da instituição, não estava em perceber como acontece a vivência da musicalidade das pessoas surdas, mas, sim, no aprendizado de algum instrumento específico, ou seja, da técnica e das habilidades em cada um, na execução desse. A menina de dezessete anos fazia bateria e os meninos estavam na turma de musicalização infantil, um no nível 1 e o outro no nível 3.

Esses três estudantes eram atendidos, também, por um núcleo de inclusão com a finalidade de conversar e verificar o aproveitamento de cada um ao longo do curso. Saí daquele lugar decepcionada porque tinha em mente que encontraria alguns jovens ou mesmo adultos surdos com quem pudesse conversar a respeito de sua musicalidade. Minha expectativa era o contato direto com as pessoas da cultura surda. Então, me perguntei porque essas pessoas surdas não procuravam uma escola de música. Seria por causa de proposta inadequada, que não considerava seu modo singular de vivenciar sua musicalidade, ou seria por que eles não se sentem, como "ouvintes" e parte deste universo sonoro? Seria por falta de oportunidade, de outros modos de perceberem como seres musicais que são? Seria pela ausência de um profissional de Libras?

Em outra experiência piloto, em conversa com uma pessoa surda, ela, considerando sua musicalidade, relatou-me uma experiência musical que teve ao

sentir a vibração da música quando um balão, durante uma festa, caiu em sua mão. Após este momento, ela, ainda de posse do balão, começou a dançar e aproveitar aquele momento musical, "ouvindo o ambiente musical" por meio das vibrações que seu tato pode captar ao tocar o balão, por outros caminhos perceptíveis. Sob essa ótica,

a percepção é a realização não de uma mente em um corpo, mas do organismo inteiro enquanto percorre o seu ambiente, e que o que ele percebe não são coisas como tais, mas o que elas oferecem para a prossecução da sua atividade (GIBSON apud INGOLD, 2015, p. 37).

Isso pode ser considerado como outros modos de vivência da musicalidade, de ouvir música, possibilitada por essa organização global do organismo, de sua unidade de funcionamento, por meio de outros sentidos. Mais uma vez, compreendemos a importância da etnografia sensorial na compreensão desse fenômeno, pois ela permite perceber essas **experiências** como **multissensoriais**.

Em uma terceira experiência piloto, em conversa, com outra pessoa surda, a sua experiência musical, por sua vez, nos remeteu à observação do movimento do corpo do outro, como indicativo de experiência relativa à musicalidade. Ela relatou que sua irmã, que é ouvinte, "ligava o som" e começava a dançar, balançando o corpo. Enquanto isso, ela observava aqueles movimentos e copiava, assim dançando também. A mesma coisa acontecia quando saía com amigos para ir a festas. Ela contou que gosta de rock.

Nota-se aqui que a observação daqueles movimentos e sua imitação pelo movimento rítmico possibilitavam a ela, pela experiência de outra pessoa, sua maneira de vivenciar a musicalidade e o "ouvir a música", a sua expressão musical. Mais uma vez, pôde-se constatar que este ouvir foi realizado por outras vias de percepção, numa interconectividade de sentidos, em que o olhar e o tato, o ver e o perceber possibilitaram o ouvir e vivenciar da musicalidade de outras formas.

A experiência e a vivência musical dos surdos podem ser também experienciadas a partir do movimento corporal, da dança, do sentir, perceber e "ouvir" com os "ouvidos" e com o movimento e pelo corpo do outro.

Vigotski fala da importância da repetição ou reprodução de meios de conduta na atividade do homem em que a experiência do outro também nos constitui. Assim,

é fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A proposta aqui apresentada vai muito além da convenção social sobre música e como podemos ouvi-la ou interpretá-la. Tratamos aqui das inúmeras possibilidades de se encontrar e perceber a musicalidade na vida da pessoa surda a partir do que ela tem a dizer sobre isso.

Gesser (2015) relata uma experiência constrangedora no campo das vivências da pessoa com surdez. Ao ser indagada por um aluno surdo da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, sobre como se dançava samba. Desprevenida e de impulso, ela disse que não teria como mostrar para ele porque não tinha a música ali. Eis seu relato:

[...] Então ele disse para eu fechar os olhos e imaginar a música. Imaginar a música? Como assim? Claro, eu deveria recorrer à minha memória acústica... Senti uma limitação muito grande e vi o quanto dependo do som da música para dançar. Conversa vai, conversa vem, um surdo me tirou para dançar. Fiquei constrangida. Havia música no ambiente, mas por saber que era surdo e não ouvia, preconceituosamente achei que ele não seria capaz de seguir o ritmo da música. [...] experimentando com eles essa situação construí meu entendimento sobre como eles concebem a música e o ritmo: através da vibração, através da observação da movimentação dos outros indivíduos, através do contato corporal com alguém que lhe guie o ritmo, e assim por diante. Tal como nós, ouvintes, os surdos distinguem ritmos e gêneros musicais (2015, p. 49).

Com este relato, lembro-me imediatamente do primeiro dia em que fui ao ensaio do grupo Surdodum, relatado anteriormente, em uma das experiências piloto. Em conversa com um surdo profundo, ele disse gostar muito de ouvir música e de dançar. Suas caminhadas ao redor do Guará, uma Região Administrativa de Brasília, são feitas com fones de ouvidos e com a música tocando. As pessoas olham e acham que ele ouve, mas ele não escuta.

Outro episódio que ele nos narrou diz respeito ao contexto de uma festa. Normalmente, ele se coloca próximo à caixa de som para **sentir** o pulso da música. Estava ele dançando na pista de dança, quando uma mulher se aproximou e começou a conversar. Para surpresa dela, ele disse que era surdo. Como ela sabia Libras, iniciaram uma conversa e ela afirmou que ficou impressionada como ele dançava bem. Vemos aqui uma forma de vivência da musicalidade desta pessoa surda e

podemos, mais uma vez, demonstrar que os surdos possuem formas diversas de vivenciar sua musicalidade.

O piloto realizado, bem como a base histórico-cultural e o caminho metodológico pela etnografia sensorial nos indicam, de modo inicial, que é possível, por essas vias, compreender os modos de vivência da musicalidade das pessoas surdas. Faz-se necessário, então, aprofundar a pesquisa no sentido de saber que modos de vivenciar a musicalidade se configuram nas pessoas surdas, independente do seu grau de surdez. Assim, pretende-se investigar:

Quadro 11 - Caminho metodológico

Quem?	Cinco pessoas surdas. Moradores do Distrito Federal e Uberlândia.
Onde?	Encontros pré-estabelecidos em locais a serem definidos entre participantes e pesquisador.
Como?	Entrevistas/conversas individuais presenciais e/ou via mídias sociais.
Por quanto tempo?	Estimou-se um período de 4 meses a ser combinado e decidido com os participantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Uma vez que buscamos investigar como os surdos vivenciam sua musicalidade, nosso olhar para este fenômeno teve como base a etnografia sensorial, por entender as experiências como multissensoriais e a interconectividade dos sentidos e com o uso da etnografia em/com mídias sociais, por possibilitar a aproximação com nossos participantes.

Ao compreender o indivíduo em sua totalidade de ser, com base na unidade afeto-intelecto defendida por Vigotski, e, perceber que nosso organismo funciona em uma interconectividade dos sentidos, vislumbramos a possibilidade de compreendermos os modos pelos quais as pessoas surdas vivenciam sua musicalidade.

Espera-se, desse modo, contribuir para a ampliação das experiências dessas pessoas no âmbito da educação, e, mais especificamente, para a educação musical, bem como promover novos referenciais que ampliem a perspectiva teórica, filosófica

e prática a respeito do tema, juntamente com a possibilidade de que sejam feitas mais pesquisas no âmbito da etnografia sensorial.

IV – A PESSOA SURDA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*“Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Cheirei, toquei, provei
 Ah Eu!
 Usei todos os sentidos
 Só não lavei as mãos
 E é por isso que eu me sinto
 Cada vez mais limpo!”
 (Ivan Lins)*

Os capítulos anteriores apresentaram um panorama a respeito da relação música e cultura surda, um breve histórico da jornada da cultura surda e suas lutas por reconhecimento enquanto cultura e detentora de uma língua própria e o que entendemos por música e musicalidade da pessoa.

O objetivo deste capítulo é demonstrar como a pessoa surda é vista a partir do determinismo biológico e da perspectiva histórico-cultural, esta última sendo a maneira como concebemos as pessoas surdas em nosso trabalho. Ele está estruturado em 4 subitens: a deficiência na representação do determinismo biológico; a surdez e a “sutileza” do determinismo biológico vigente; a lei da compensação e a deficiência como construto social e, para finalizar, a deficiência na perspectiva histórico-cultural: o contraponto do determinismo biológico.

4.1 - A DEFICIÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO DETERMINISMO BIOLÓGICO

Antes de adentrarmos nas ideias que Vigotski, criador da perspectiva histórico-cultural, apresentou, em sua obra Fundamentos da Defectologia, a respeito do que hoje denominados deficiência, falaremos, em breve palavras, sobre a ideia ainda vigente na sociedade atual: o determinismo biológico, ou seja, o preconceito enraizado de que existe um indivíduo melhor que o outro, mais desenvolvido que o outro, mais capaz que o outro.

Apresentamos no capítulo II a ideia-base do determinismo biológico que concebe o indivíduo apenas por sua condição biológica, desconsiderando suas relações sociais. Aqui, esta condição determina quem é esta pessoa na sociedade e o que ela pode fazer. Como exemplo mencionado, temos o fato de se perpetuar a

ideia dos dedos longos na mão para o aprendizado do piano, a estatura alta para se jogar vôlei e outras tantas ideias com base no biológico que permeia o tipo de atividade humana que aquela pessoa poderá desenvolver e desenvolver com êxito, porque o que está em jogo nesta linha de raciocínio é o quanto uma pessoa pode ser melhor que a outra por sua condição biológica. Em um aspecto totalmente quantitativo.

Ao falarmos sobre surdez, costumamos nos remeter, quase que exclusivamente, à falta da audição, da pessoa não escutar/ouvir, como foi convencionado à sociedade dita “normal”, aos enquadramentos do “padrão ideal” para o convívio social. Não nos remetemos à existência de uma pessoa surda, de uma pessoa como ser de possibilidades. A história da pessoa surda, como mencionado no capítulo II, traz em si toda a carga desta limitação imposta, já vivida e perpetuada em nossos dias, conforme Lane nos esclarece: “a forma como falamos deles, são um produto da história” (1992, p. 11). Não se tem um olhar sensível à pessoa surda para o que ela pode fazer, mas pela determinação do que não pode ser feito.

O peso do determinismo biológico ainda é sentido em nossa sociedade por aqueles que não se enquadram em seus padrões de normalidade, por aqueles que fogem à regra. Vale lembrar que essa perspectiva de normalidade não é algo novo. No século XIX e XX, deu-se início, com o cientista americano Morton, o que chamamos de craniometria, ou seja, a ideia de superioridade do indivíduo pelo tamanho e características de seu cérebro, a hierarquização das raças a partir da dimensão do cérebro. Cada vez que um cientista se propunha a quantificar e classificar uma gama de indivíduos por dados considerados, por ele, o ideal frente ao seu referencial de normalidade, esta quantificação rotulava indivíduos meramente para desqualificá-los, para inferiorizá-los, de modo que “[...] os negros, as mulheres e os pobres ocupam posições inferiores graças aos rigorosos ditames da natureza” (GOULD, 2014, p. 66).

A força do determinismo biológico se deu com o uso da ciência para obter legitimidade científica em seus achados e afirmações. Aqui não levamos em consideração quais dados e nem como esses dados foram coletados e tratados, por exemplo, nas pesquisas da craniometria, visto que, na maioria dessas pesquisas, a busca pela justificativa da superioridade das raças regia seus resultados. Algumas delas sofreram manipulações a fim de prevalecer o interesse de seus pesquisadores/patrocinadores.

A ideia da superioridade de alguns indivíduos prossegue. Chegamos aos testes de inteligência com a aplicação da escala de Binet, em 1908, para quantificá-la. Mais uma vez, o preconceito, já enraizado na mente humana, toma força por meio da quantificação, da reificação da inteligência, tendo na ciência a sua legitimação. O intuito era criar o padrão, a normalidade e rotular, com o auxílio e o aval da ciência, quem passaria a ser um indivíduo inteligente. A ciência não tinha o objetivo de perceber a diversidade de desenvolvimento e de biotipos humanos, ela queria verificar esta existência para comparar e tornar o que era diferente qualitativamente em quantitativamente. Neste intuito, diagnósticos foram realizados e rótulos criados, em larga escala, com base no termo do incapaz. Com o mesmo pensamento de se buscar a normalização e de se rotular pela incapacidade vemos que

a surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; uma “invenção/produção” do grupo hegemônico que, em termos sociais, históricos e políticos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou se representa (GESSER, 2015. p. 67).

A busca pelo padrão ideal de indivíduo causou preconceitos frente a tudo que fosse considerado “anormal” e, com isso, os preconceitos se fortaleceram dando vez aos processos de intolerância que se arraigaram no seio da nossa sociedade. Nessas circunstâncias, “as sociedades, as instituições, as pessoas constroem estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito” (GESSER, 2015, p. 68).

Na escala de Binet, a busca era por indivíduos inteligentes. Cada tarefa executada tinha uma idade específica para que a criança considerada de inteligência normal executasse com êxito. Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern afirmou que a idade mental devia ser dividida de acordo com a idade cronológica, e não subtraída dela. Ao finalizar o teste, as crianças com idade mental muito inferior à sua idade cronológica podiam ser encaminhadas para programas de educação especial. Nessa perspectiva,

[...] a criança começava por realizar as tarefas que correspondiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, ia realizando as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar. A idade associada às últimas tarefas realizadas pelas crianças tornava-se assim a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica (GOULD, 2014, p. 152).

E, assim, a busca pela perfeição baseada em padrões sociais ganha espaço e força no imaginário da sociedade contemporânea. As pessoas estão sob constantes

olhares de verificação, como se fossem produtos que possuem rótulos dizendo para o que serve e para o que não serve. As pessoas não são vistas pelo que são. A sociedade não considera outro tipo, outra possibilidade de desenvolvimento que não o por ela padronizado.

4.2 - A SURDEZ e a “SUTILEZA” DO DETERMINISMO BIOLÓGICO VIGENTE

Diante das muitas falas padronizadoras dentro da sociedade, temos a busca pela normatização da surdez. Por pensar assim, Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, foi um dos que, em sua época, mais contribuiu para a segregação dos surdos, negando-os o contato social e linguístico com a intenção de evitar que a raça humana fosse contaminada com esse tipo de genes, genes defeituosos (GESSER, 2015), embora tivesse mãe e esposa surdas. Ele negava a língua de sinais e era adepto ao oralismo. Sua notoriedade e popularidade selava o movimento eugênico que pregava a pureza da raça humana baseado em características desejáveis.

Ao não se apresentar em conformidade com o padrão da sociedade, a diferença passa a ser vista como anormalidade. O defeito, que é uma diferença biológica em relação ao outro, passa a ser visto como incapacidade, deficiência e não como uma outra forma de ser, ver e compreender o mundo. Não se trata de defeito, como incapacidade, como aspecto quantitativo, de ser diferente porque é melhor ou pior, mas como uma questão biológica que gera diferentes formas de se desenvolver, uma diferença qualitativa, em respeito a diversidade do universo em contraponto à deficiência que se constrói socialmente devido à existência de padrões normatizadores. Portanto, negar a condição biológica da pessoa surda em detrimento da deficiência construída socialmente, é excluí-la juntamente com sua cultura e identidade.

Esses relatos nos levam a pensar a marca que os surdos carregam em sua história, uma trajetória de atrocidades e preconceitos que ainda se reflete no posicionamento de muitos indivíduos ao rotular o surdo como deficiente, como portadores de deficiência, ignorando a existência de um indivíduo completo com suas particularidades; desse modo, sem conceber que a vida é composta pela diversidade.

Depois de uma palestra no Congresso Nacional de Libras, em Porto Alegre, durante o primeiro semestre de 2017, paro para refletir a respeito das propagandas de aparelho auditivos. Um slogan dizia: “Ouvir é vida”. Então, me volto a pensar sobre

a pessoa surda e a necessidade desta normatização para se ter vida. Se eu nasço surda, de acordo com a propaganda, eu não tenho vida, uma vez que preciso ouvir para ter vida. É muito sério pensar a respeito da forma como olhamos o outro. Por isso, é de suma importância esclarecermos de que perspectiva falamos ao mencionarmos a pessoa surda, de modo que “[...] a surdez como problema é uma construção do mundo ouvinte” (GESSER, 2015, p. 63).

Lembrando que cabe à pessoa surda decidir que caminho seguir em relação a sua educação. Não estamos aqui com o intuito de mostrar se determinado procedimento A é mais favorável ou melhor que B. Nosso objetivo é refletir a respeito da forma, muitas vezes, sutil, de como esta normatização está presente em nossa sociedade.

Ao pensarmos a surdez, vemos que o diagnóstico é dado para, desde tenra idade, começar um processo de ajuste aos padrões normais da sociedade ouvinte. Então, busca-se tratamento fonoaudiológico, o uso do aparelho auditivo e, em alguns casos, o implante coclear.

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. (GESSER, 2015, p. 46).

O uso desses aparatos, como exemplo o uso de aparelhos auditivos, do implante coclear, nem sempre significa saúde e sucesso para a pessoa surda, considerando a “normalidade ouvinte”. Há situações em que a pessoa surda opta pelo uso desses aparatos e convive muito bem, outras tantas, fazem uso somente para situações específicas e há as que não se interessam. Resguardadas as devidas proporções e os benefícios das descobertas científicas, o que defendemos aqui é o interesse e a vontade da pessoa surda, em detrimento de toda imposição da “normalidade” social. O que é válido para uma pessoa surda pode não funcionar para outra, da mesma forma como para as pessoas ouvintes.

Como dito, o uso do aparelho auditivo para uns se apresenta como forma alternativa e auxiliar no seu desenvolvimento, enquanto que, para outras pessoas surdas, acaba sendo inviável para seu desenvolvimento, causando dores de cabeça e incômodo devido ao ruído.

[...] os aparelhos não atuam na decodificação instantânea da linguagem apenas ao serem agregados ao ouvido, do mesmo modo que uma pessoa completamente cega, por exemplo, não passa a enxergar utilizando óculos ou lentes de grau (GESSER, 2015, p. 75)

Além da necessidade desse acompanhamento fonoaudiológico, vemos que a lei da diversidade, presente na humanidade, faz com que reajamos de maneira diferente às mesmas possibilidades que nos são ofertadas. Quando tratamos da diversidade, falamos da abundância de coisas diferentes que existe no universo e mais uma vez, enfatizamos que esta diversidade nada tem a ver com quantidade, isto é, com referências de melhor, de pior, de mais desenvolvido, de menos desenvolvido, mas da maneira qualitativa de ser e estar no mundo. Pensemos na fauna, na flora e no indivíduo. Por mais que determinado desenvolvimento humano apresente certa regularidade, a constituição de sua personalidade é única por conta da vivência de cada pessoa, o que ratifica a presença da diversidade em nossa constituição humana. Assim, destacamos enfaticamente que não há pessoas iguais.

4.3 – a LEI DA COMPENSAÇÃO e a DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL

Começemos por esclarecer o que vem a ser a compensação. A compensação é a adaptação do organismo ao defeito ou a qualquer obstáculo surgido ao longo do desenvolvimento humano. É a busca por novos caminhos que só são possíveis por ter, no caso da pessoa com defeito, o obstáculo que provoca a necessidade para o impulso necessário para a superação dos limites impostos pela normalidade.

Sendo a compensação parte do processo de desenvolvimento humano uma vez que, se, durante este processo, alguma via falha, se interrompe ou aparece algum obstáculo, o organismo procura por novos caminhos, denominados caminhos de rodeio, para continuar seu fluxo.

A compensação no caso das pessoas com defeito é a reação da personalidade a esta existência. Desse modo, “[...] la línea defecto-compensación es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño con el defecto de algún órgano o función” (VIGOTSKI, 2012, p. 17). Por se tratar de uma resposta da personalidade ao defeito, a compensação não tem sentido universal, visto que o desenvolvimento humano, mesmo apresentando certa regularidade quanto ao seu processo, se dá de forma única em cada pessoa. Além disso, nem sempre a compensação alcança êxito, mas

seja qual for seu resultado, o que é importante considerar é o processo de luta deste processo.

A ideia de compensação baseada no desenvolvimento extraordinário de determinada função de um órgão em detrimento do defeito de outro revela a necessidade de se justificar a menos valia da pessoa, ou seja, a atitude preconceituosa frente ao defeito, em que, “apesar dele”, ela é reconhecida por ter um “sexto sentido”, de um desenvolvimento superior em relação à normalidade social, ou seja, uma hipersensibilidade no caso das pessoas cegas, ou uma acuidade visual, no caso das pessoas surdas, como mecanismo de equiparação a normalidade.

El la literatura científica y en la opinión pública ha arraigado firmemente la falsa idea de que existe cierta compensación biológica del defecto. Creen que la naturaleza, al privarnos de uno de los sentidos, nos recompensaría con un desarrollo inusual de los restantes, que los ciegos poseen un tacto extraordinariamente agudo, que los sordos se distinguen por una vista de particular agudeza (VIGOTSKI, 2012, p. 61).

Esta tentativa de justificar um sentido mais desenvolvido que o outro não se apresenta, do ponto de vista da defectologia, como compensação. Trata-se apenas do uso mais frequente de um sentido que de outro, mas não de um sentido ultra desenvolvido. Um sentido usado com uma maior frequência fica em evidência se comparado ao seu uso habitual. Consideramos a leitura em braille difícil porque não a praticamos como o faz o cego. Dizemos que eles têm o tato mais desenvolvido erroneamente. Ele usa mais o tato e isso favorece a sua sensibilidade para leitura em Braille.

A ausência biológica da funcionalidade de algum órgão gera uma nova via de desenvolvimento psicológico e não sensitivo. Há, no imaginário humano, a ideia de que o tato do cego é mais desenvolvido que o do vidente por causa desta compensação. De igual modo, o surdo teria uma melhor acuidade visual, porém a presença de um defeito biológico, como dito anteriormente, cria uma compensação em relação às funções superiores psíquicas. “[...] *todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación*” (VIGOTSKI, 2012, p.14).

Estas ideias de compensações entre os órgãos dos sentidos são representações sociais vinculadas à deficiência para justificar a falta de algo. Quando falamos que o tato do cego tem uma sensibilidade extra, não se trata de compensação, porque ela se dá no campo das funções psicológicas superiores e acontece no desenvolvimento do ser humano, com ou sem defeito.

[...] La compensación de un órgano impar deficiente la asume el sistema nervioso central, precisando y perfeccionando el funcionamiento del órgano. El aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una sobreestructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo. (VIGOTSKI, 2012, p. 42-43).

Ao deparar-se com o defeito, Vigotski (2012) não rotula, não classifica, não diminui, não exclui e nem segrega, ele deixa claro seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento afetado por este defeito não pode ser considerado, em relação aos seus pares, um desenvolvimento inferior, mas, sim, um desenvolvimento próprio, de outro modo, à sua maneira, respeitando a lei da diversidade.

A existência do defeito não representa, em si um problema, mas, sim, sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro são apresentadas dentro de um sistema padronizado para uma normalidade.

[...] La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones sociopsicológicos están calculados para una organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos presupone, como premisa obligatoria, la existencia del intelecto, los órganos y las funciones propias del hombre. El arraigo del niño a la civilización está condicionado por la creación de las correspondientes funciones y aparatos. (VIGOTSKI, 2012, p. 27).

Relembrando o documentário “Sou surda e não sabia”, Sandrine, filha de pais ouvintes, relata sua descoberta enquanto indivíduo surdo ao frequentar uma escola, em seu desenvolvimento cultural. Ela percebe que as pessoas olham umas para as outras e movimentam os lábios. A princípio, a personagem pensa que a comunicação se dá por telepatia, depois, por balões invisíveis cheios de pensamentos onde o outro pudesse ler esses pensamentos. Ela percebe que não consegue fazer como as outras pessoas, pois lança seus pensamentos, mas ninguém responde, então, descobre-se diferente e para ela é um diferente qualitativo, e não quantitativo. É o diferente como modo de estar mundo e não um diferente por ser melhor ou pior que outrem.

O defeito torna-se um desvio social baseado nos critérios da exigente normalidade. O indivíduo que possui o defeito não se percebe diferente do outro até que a sociedade o apresente como tal.

El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo el

desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura, ya que la cultura está acomodada a una persona normal [...] (VIGOTSKI, 2012, p. 27)

Esta é a questão. A sociedade os percebe como deficientes e eles se percebem diferentes da sociedade e dentro dela. Para Vigotski (2012) nossa natureza vai além do nosso biológico, em que o desafio encontrado a partir de um defeito, representa a mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo, e, assim, percebemos que “[...] *la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo*” (VIGOTSKI, 2012, p. 16). Desse modo, somos seres de possibilidades e, esse modo de expressão de vida é engendrado no ambiente cultural.

Entender o processo do desenvolvimento humano é ter em mente a fusão do que é compreendido como natural e cultural, da dialética entre indivíduo e ambiente. Da mesma maneira que o organismo está estruturado para desenvolver o biológico, a personalidade se encaminha para atender às necessidades sociais (VIGOTSKI, 2012), pelas quais indivíduo e ambiente são, dialeticamente, um só. O desenvolvimento da personalidade do indivíduo acontece nesta dialética do natural e cultural, ou seja, do biológico e do ambiente “*El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad.*” (VIGOTSKI, 2012, p. 20).

O que a sociedade precisa compreender é a complexidade do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo, considerando a diversidade humana, o meio em que vive, as experiências que vivencia forjados em um ambiente social educativo. Esse ambiente ser refere à organização de uma sociedade capaz de proporcionar e disponibilizar aos seus indivíduos todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de suas limitações.

A sociedade atual vive em uma dinâmica em que o rótulo é utilizado até mesmo como fonte de justificativa para limitar o processo de desenvolvimento peculiar de seus indivíduos ditos “anormais”, “atípicos” e, muitas vezes, não pensando na representação que esta classificação ou este rótulo pode desencadear aos indivíduos. Assim, “um rótulo rígido pode condicionar a atitude do professor e, a longo prazo, desviar o comportamento da criança para o caminho previsto” (GOULD, 2014, p. 155) em que a limitação é imposta com base nos rótulos de cada um.

Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como participe de la vida, todas las funciones de la existencia social (VIGOSTKI, 2012, p. 18).

Somos seres de possibilidades, e, no caso da pessoa com defeito, este, não é limitador, mas a sua força motriz que assume um aspecto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em relação ao meio. Não é o defeito que limita esses indivíduos, mas é a consequência dele, no ambiente social, que gera uma exclusão, uma segregação. Ser surdo não é um problema, sua consequência na sociedade é que gera uma dificuldade para tais pessoas. A sociedade está engessada e limitada aos seus padrões, à sua normalidade. Sob esse prisma,

[...] há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes. Também irmã gêmea da crença de que pobre tem mais dificuldade de aprender do que o rico, de que os bonitos são mais inteligentes que os feios e tantos outros absurdos. Tenho que cair no lugar-comum para reforçar que **não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade**. (GESSER, 2015, p. 57, grifo nosso).

Desta forma, verificamos que, a pessoa surda, por ter o rótulo do incapaz de ouvir/escutar, é distanciada do mundo sonoro por parte daqueles que não a veem como ser de possibilidade, delegando à essas pessoas um mundo de silêncio, silêncio este, também baseado na “normalidade” ouvinte. Portanto, faz-se necessária a compreensão do ponto de partida da nossa visão a respeito da pessoa surda. Não negamos a existência do defeito biológico, mas afirmamos que este defeito não é o limitador do desenvolvimento dessas pessoas, mas a sociedade de modo geral

Assim, apresentaremos no próximo tópico como a perspectiva histórico-cultural compreende o indivíduo em sua inteireza antes mesmo dele apresentar qualquer defeito. Ela entende que todo indivíduo passa por processos de compensação e adaptação encontrando no defeito a possibilidade de novos caminhos para seu desenvolvimento.

[...] Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. [...] Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología. (VIGOTSKI, 2012, p. 14).

4.4 - a DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTRAPONTO DO DETERMINISMO BIOLÓGICO.

Pensar a deficiência na perspectiva histórico-cultural é também falar em diversidade. Isso nos leva a pensar sobre o que o determinismo biológico tem feito e quais foram algumas de suas consequências para a humanidade de tal forma a refletir, em nossa atual sociedade, como o freio para o desenvolvimento integral do ser humano dentro de todas as suas potencialidades e possibilidades.

A diversidade faz parte do universo que nos rodeia. Nada é igual. Ninguém é igual a ninguém. Cada ser vivo tem sua peculiaridade. As diferenças que surgem são fontes de oportunidades que são ofertadas ou negligenciadas a cada um, mas, não fruto de uma determinação biológica. Conforme defende Vigotski, *“la ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él”* (2012, p. 79).

Cada vez que a palavra deficiência é pronunciada com a intenção de inferiorizar o outro, de negar o acesso, por exemplo, à cultura, de impossibilitar ou limitar o contato com o próximo, com o intuito de gerar mais um rótulo ou classificação, no caso dos “anormais” ou “atípicos”, desconsiderando o ser humano em toda sua peculiaridade, negamos a diversidade humana.

No processo histórico-cultural de reconhecimento da pessoa com defeito como um ser humano de desenvolvimento peculiar, essas pessoas, antes invisibilizadas, foram, após este processo, denominadas como “especiais”, “portadoras de deficiência” e “deficientes”. Todas as terminologias foram utilizadas num contexto de limitação. Nesse percurso histórico, o uso de cada termo carrega também a ideologia de como a sociedade percebe esta pessoa.

Ao nos depararmos com a expressão pessoa com deficiência, proposto pela Lei Brasileira de Inclusão, que será mencionada mais a frente, percebemos que há um novo olhar sobre essas pessoas antes invisibilizadas. Em alguns casos, como neste trabalho, um olhar para a pessoa e seu desenvolvimento, um olhar para além do seu defeito biológico, um olhar para a sua maneira de ser e estar no mundo.

Infelizmente, este novo olhar ainda não alcançou toda a sociedade. Vemos e percebemos que, ao ser mencionado o binômio “pessoa com deficiência” existe o peso do passado que traz consigo, nessas palavras o rótulo do incapaz, do coitadinho.

Por isso, é de suma importância entendermos os estudos de Vigotski ao pesquisar as pessoas com defeito. Seu estudo da defectologia traz uma nova perspectiva sobre o olhar para o ser humano, que cada um é, respeitando os caminhos de rodeio, as compensações, as particularidades de seu desenvolvimento.

Há séculos e em todo o mundo, as pessoas com deficiência estão em constantes lutas pelos seus direitos. Para exemplificar essa árdua batalha, podemos citar a luta que as pessoas com deficiência, aqui no Brasil, travaram para que tivessem seus direitos garantidos por lei. Para terem seus direitos garantidos, elas lutaram por um período específico de 15 anos. Então, paro para refletir: o que leva um grupo de pessoas a lutar por seus direitos por 15 anos? O que a sociedade pensa a respeito dessas pessoas para demorar tanto em legitimar seus pleitos? Se colocarmos “os pingos nos is”, veremos que se trata de um processo de constante exclusão.

No Brasil, temos a LBI - Lei Brasileira de Inclusão de nº 13.146/15, que entrou em vigor somente em janeiro de 2016. Teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Sim, ela é muito válida! No contexto em que vivemos, um contexto de exclusão diária, faz-se necessário pensarmos caminhos para que a sociedade se torne um espaço social educativo, e não contemplo, nesta atualidade, outro mecanismo que não a efetivação desta lei.

Não vejo esta lei como a salvadora da Pátria, pelo contrário, ela afirma e reafirma diariamente a incompetência da sociedade em lidar com as pessoas que nela habitam. Por manter pessoas excluídas, a lei existe. Por este ponto, ela é lamentável e deplorável, mas enquanto necessidade que urge por uma mudança de consciência, ela se faz válida para que pessoas possam se locomover em uma cadeira de rodas sem uma série de limitações físicas presentes em sua rota; até o uso de legendas em filmes nacionais, para que a pessoa surda possa assisti-lo.

Não basta ter lei, é preciso sua efetivação. A necessidade de uma consciência em busca deste novo espaço social educativo é tão urgente, que nem mesmo, com a LBI, as pessoas com deficiência têm vivido seus direitos. Ela não saiu do papel, muitos aspectos ainda permanecem estáticos, guardados em alguma gaveta em lugar esquecido. E a luta pelas legendas e por espaços arquitetonicamente pensados, segundo as peculiaridades das pessoas, segue seu caminho. Ora uns lembram e fazem executar a lei, ora ela é esquecida e negligenciada. Melhor mesmo seria acordar e descobrir uma sociedade que cuida de todas as suas pessoas.

É estranho pensar que seja necessária uma lei para que um espaço social educativo se torne real. Mais estranho ainda é ter que continuar lutando para colocar em prática esta lei. Lutas... sempre lutas! De fato, o que tenho visto é que a maior luta é saber se colocar no lugar do outro porque, a própria existência da LBI nos indica, categoricamente, e como dito anteriormente, a existência da exclusão. Se respeitássemos a singularidade do desenvolvimento humano, se considerássemos os diversos modos de ser e estar no mundo, não precisaríamos de leis para garantir direitos para pessoas. Por isso, o lema continua: “Nada sobre nós, sem nós.”³

Diante do exposto, vemos quão necessário perceber esta pessoa em sua potencialidade, respeitando as peculiaridades de seu desenvolvimento, respeitando a diversidade presente em nosso universo. Vigotski respeita esta diversidade ao apresentar um indivíduo que possui um defeito e cujo desenvolvimento psicológico ocorre de forma peculiar como o é em todos os demais indivíduos.

Por isso, os estudos de Vigotski e suas conclusões vão de encontro aos ideais do determinismo biológico. Enquanto um acredita na diversidade, o outro a nega, criando padrões de normalidade e rótulos para esta normalidade. Vigotski acreditava no ser de possibilidades onde a existência do defeito não determinava quem aquela pessoa seria nem o que ela poderia ou não fazer, já o determinismo, a incapacitava. Vigotski já falava a respeito da visão de deficiência e do ser deficiente como algo afirmado na e pela sociedade.

El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social [...] La ceguera en sí no hace al niño deficiente [...] llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros. (VIGOTSKI, 2012, p. 82)

Enquanto o determinismo biológico vê o desenvolvimento humano como um processo prioritariamente quantitativo, em que se dá com base em processos comparativos de valias, a perspectiva histórico-cultural concebe este processo de desenvolvimento em saltos qualitativos, pois uma criança com atraso mental não é uma criança menos desenvolvida em relação àquela que tem um desenvolvimento regular, mas desenvolvida de forma diferente.

³ Em 1993, era publicado mais um livro cujo título contém o lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS. Este traz o subtítulo: “Opressão à deficiência e empoderamento”. Autor: James I. Charlton. No livro, o autor conta que ele ouviu pela primeira vez a expressão NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS, quando estava na África do Sul em 1993. Disponível em: <https://claudiovereza.files.wordpress.com/2011/06/partes-1-e-2-nada-sobre-nos-sem-nos-da-integracao-a-inclusao-2007r.pdf>.

O que significa, então, pensarmos o desenvolvimento humano e a pessoa surda na perspectiva histórico-cultural? Significa pensar no desenvolvimento da personalidade do indivíduo considerando sua unidade afeto-intelecto e a existência deste ser dentro da dialética do biológico com o cultural. Esta unidade de indivíduo cultural que somos, de base biológica, nos mostra que a pessoa surda é um modo de ser e estar no mundo, com um desenvolvimento peculiar, em que a compensação do defeito biológico se dá pela reação da personalidade a ele. É pensar que a pessoa surda não é uma pessoa normal sem ouvido e sem linguagem (Vigotski 2012), mas uma pessoa que se desenvolve de forma inteira à sua maneira.

Em Vigotski, o desenvolvimento se dá em saltos qualitativos, em um processo cíclico. Quando pensamos que uma coisa sai de um estado e passa para outro, significa que ela se transformou qualitativamente. É como pensar na metamorfose. A lagarta deixa de ser lagarta e passa a ser borboleta. Este processo não significa que a lagarta é menos desenvolvida que a borboleta, mas retrata este salto de mudança de um estado a outro. Cada ciclo da metamorfose representa seu desenvolvimento peculiar. Assim também com o ser humano.

O estudo da defectologia trouxe esta nova visão de se compreender o desenvolvimento das pessoas, no caso, com defeito biológico, como um processo cíclico e, nos esclareceu que a deficiência vista como fator limitador se dá pela ausência de adaptações culturais, de leis culturais, para o pleno desenvolvimento de todos os seres humanos e, não por limitação desse desenvolvimento, uma vez que o processo de desenvolvimento humano tem dois planos, o natural, ou biológico, e o cultural, que se

[...] coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de modificaciones convergen, se interpenetran mutuamente y constituyen, en esencia, la serie única de la formación sociobiológica de la personalidad. En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 2012, p. 26).

É desta unidade do cultural com o biológico que surge a necessidade das adaptações culturais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Se, conforme já mencionado, é na cultura que a deficiência, enquanto condição limitadora, se apresenta, é na cultura que teremos que quebrar este paradigma. Como exemplo dessas adaptações culturais, temos comparado o alfabeto visual para os videntes, ao alfabeto em braile para os cegos. Quando surgem essas adaptações, também

denominadas de instrumentos psicológicos, a estrutura das funções psicológicas é modificada inclusive em seu curso (VIGOTSKI, 2012).

Se nos constituímos culturalmente com base no domínio que temos das ferramentas psicológicas culturais, é possível, então, depreender a enorme importância da sociedade como esse espaço educativo social que observa o desenvolvimento da pessoa com defeito e pensa nessas ferramentas para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Assim, chegamos à conclusão de que a ser surdo é um modo de ser e estar no mundo e que a incapacidade e a limitação, imposta a essas pessoas, vêm de uma imposição social, em que se faz necessária a busca por uma sociedade que seja, por si só, um espaço social educativo longe do determinismo biológico.

Desta forma e diante do exposto, este capítulo teve como objetivo mostrar a diferença entre o determinismo biológico e a perspectiva histórico-cultural no que tange à compreensão que se tem a respeito das pessoas surdas. Também buscou-se apresentar, com base nos estudos da defectologia de Vigotski, nosso ponto de vista a respeito de quem é esta pessoa surda, além de demonstrar que a compensação é a reação da personalidade ao defeito, e não a presença de um sentido mais desenvolvido que o outro. Assim, lembramos que o objetivo desta pesquisa é investigar os modos de vivência da musicalidade das pessoas surdas e, para tal, fez-se necessário descobrir quem é esta pessoa surda a partir da nossa perspectiva.

Já concluído o objetivo do presente capítulo, retornaremos um pouco o percurso do trabalho a fim de nos orientarmos e justificarmos os próximos passos. Tivemos no primeiro capítulo uma demonstração de como a surdez e a música tem sido pensada, qual intencionalidade das pesquisas existentes ao pensar a música e a surdez.

No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico a respeito das pessoas surdas, suas lutas e conquistas e, em seguida, a nossa compreensão do que vem a ser a musicalidade, a música e esta relação com a pessoa surda. No terceiro capítulo, trouxemos nosso caminho metodológico e o motivo de se escolher, na etnografia, os princípios para esta jornada, dialogando com a etnografia sensorial e a etnografia com e em mídias.

O quarto capítulo teve como objetivo esclarecer a diferença do determinismo biológico e a perspectiva histórico-cultural, além de afirmar a maneira como a perspectiva histórico-cultural percebe a pessoa surda. Partiremos, então, para o

quinto capítulo, para os resultados, as análises dos dados e para as discussões, em que a fala da pessoa surda será nosso principal instrumento de análise para explicar as vivências de sua da musicalidade.

V – A DESCOBERTA

“[...] ‘No princípio, era o Verbo’, diz João; a presença de Deus foi anunciada pela primeira vez como uma imensa vibração de som cósmico”.

Schafer

5.1 – PREPARANDO O CAMINHO.

Neste capítulo, além de relatarmos o percurso como pesquisadora e algumas dificuldades encontradas ao longo do caminho, trataremos da descrição, da análise e da discussão dos dados coletados por meio das falas dos participantes, em seu percurso de vida, em relação à vivência da sua musicalidade. Tais falas foram o elemento principal de nossa análise, visto que, a partir delas, se tentou compreender o fenômeno pesquisado. Assim, percebemos a importância de considerar seu papel, posto que foi por meio dela, a fala, que tivemos acesso à vivência das pessoas.

Portanto, vale ressaltar a maneira como concebemos o papel da fala de uma pessoa.

“[...] La función primaria del habla es la comunicativa. El habla es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión. [...] La comunicación fundada sobre un entendimiento racional y una transmisión intencional del pensamiento y de las vivencias exige indispensablemente un determinado sistema mediado, cuyo prototipo fue, es y será el habla humana [...]” (VIGOTSKI, 2007, pp 19-20).

Vigotski (2007) já nos dizia que a palavra liberta. Liberta por trazer em si um significado e este significado se desenvolve na cultura. Sem significado, a palavra será apenas um som sem sentido. Uma vez que pesquisamos os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura, a fala dessas pessoas nos mostra a riqueza do significado desta vivência. Desse modo, *“el pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en esta”* (VIGOTSKI, 2007, p. 438). Lembramos que a fala de nossos participantes acontece por meio de sua língua primeira, a Libras, que, como já explicado no capítulo II, apresenta a mesma estrutura presente nas línguas orais, em todos seus níveis: “fonológico, morfológico, sintático e semântico” (GESSER, 2009, p. 27).

Ao nos contar a respeito de suas vivências, de seu percurso histórico-cultural, a fala de cada participante está carregada de significado. Esta fala nos oferece a oportunidade de olhar um fenômeno e obter novas descobertas a partir de sua análise.

Assim, é a este significado que voltamos constantemente o nosso olhar para compreendermos nossa questão de pesquisa: a investigação dos modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, a partir dela própria. Com este pensamento, narramos os fatos apresentados por nossos participantes. Aqui, a análise e a interpretação das falas buscou respeitar a vivência da musicalidade de cada pessoa surda.

Buscamos, ao longo dos capítulos anteriores, e, a partir do diálogo dos referenciais teóricos, algumas informações necessárias que caberiam para a realização das análises. Além dessa busca, também fomos ao encontro dos participantes que nos forneceram, por meio de suas falas e do nosso contato via mídias sociais – *Facebook, Whatsapp, Instagram e Skype* – outras informações que nortearam nosso trabalho. Antes mesmo da entrevista propriamente dita, alguns participantes já foram acompanhados pelas mídias sociais, exemplo dos integrantes da Banda Ab'surdos, pelo fato de possuírem entrevistas e trabalhos disponíveis nessas redes ou enviados pelo *Whatsapp*.

Não se faz uma pesquisa sem antes desenhá-la, sem pensar em sua estrutura e nas possibilidades de ação, sem ter um suporte visual para o caminho a ser seguido durante o processo. Este desenho é o lugar para onde se deve olhar toda vez que surgir alguma dúvida de como prosseguir com o trabalho, toda vez que se fizer necessário o ajuste de ações durante o processo. Nesta pesquisa, nosso desenho comporta o olhar para o objetivo da investigação a partir da perspectiva histórico-cultural. Com base nela, nossas ações foram direcionadas, organizadas e estruturadas, bem como, as escolhas de materiais a serem utilizados.

Diante do exposto, o próximo tópico que relata acerca de como aconteceu o primeiro contato com cada participante. Sinaliza as questões que norteiam a entrevista realizada durante a conversa com cada um desses participantes para, posteriormente, darmos início à apresentação desses e de suas falas, relacionando concomitantemente às interpretações e às análises dos dados.

5.2 – Uma nota SEMIBREVE: o TEMPO QUE ANTECEDEU a ENTREVISTA.

Das possibilidades de contatos com pessoas surdas para participarem da pesquisa, uma das que obtivemos êxito foi a partir do meu professor de Libras que indicou uma amiga surda, também pesquisadora na UnB, na área de linguística, em

que apresentou como dissertação a pesquisa intitulada “Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música” e que tinha o contato de outra professora surda, de Minas Gerais, pertencente à Banda Ab’surdos.

A Banda Ab’surdos⁴ é uma banda de percussão e harmonia – autodescrição obtida pela página do *Facebook* – que toca vários estilos e algumas músicas de autoria própria, como "Que Absurdo" e "Emoção do Silêncio". Nasceu do projeto do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli que está vinculado a outro projeto de nome “O Surdo: caminho para a Educação Musical”, de responsabilidade da professora Sarita Araújo Pereira, surda parcial e oralizada. O projeto foi iniciado no ano de 2001, com aulas de instrumento teclado para um grupo de alunos com surdez.

A professora Sarita foi quem passou o telefone de Diogo e de Levy, ambos surdos e participantes da banda. Aqui usamos o nome de registro destes participantes com a respectiva permissão e registrada a com devida assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visto que esses, por participarem da banda, possuem visibilidade nacional, principalmente em seu estado de origem, sendo difícil preservar suas identidades.

O primeiro contato com Diogo se deu via *Whatsapp*, aplicativo de troca de mensagens para *smartphones*. Foi um convite a me conhecer, bem como, à pesquisa que estava em desenvolvimento, para, então, decidir se participaria ou não dela. Com Levy, meu primeiro e efetivo contato aconteceu também em abril de 2017. Neste momento, a pesquisa desenvolvida foi apresentada e o convite realizado para sua participação ou não neste processo. Ambas entrevistas foram realizadas via *Skype*.

Desde o ano passado, 2016, sigo a Banda Ab’surdos pelo *Facebook*, o que me possibilitou conhecer um pouco sobre o trabalho desenvolvido por seus participantes. Outros vídeos, tanto da banda como de seus integrantes, foram visualizados, por mim, também no *Youtube* e, sempre que necessário, revisitados como forma de complemento das informações das entrevistas realizadas. As mídias sociais permitiram e vêm possibilitando este novo fazer etnográfico que, muitas vezes, pela distância física, se encontra limitado. Gostaríamos de lembrar de que este assunto, das mídias sociais como instrumento de pesquisa, foi tratado no capítulo III referente ao caminho metodológico.

⁴ Informações retiradas da página da banda no Facebook. https://www.facebook.com/pg/bandab.surdos/about/?ref=page_internal.

Os demais participantes aqui apresentados tiveram seus nomes mantidos em sigilo. No que tange à apresentação do vídeo realizado por uma participante menor de idade, obtivemos a autorização de sua responsável, no caso sua mãe, para a divulgação dos referidos dados.

Tivemos mais três participantes: Lis, Bianca e Rebeca. O contato com Lis em relação à pesquisa aconteceu em meados de maio de 2017 e nossa entrevista realizada em junho do mesmo ano. Conheci Lis há, mais ou menos, 1 ano, no curso de Libras, e, por saber que era surda, esse contato possibilitou fazer o convite para participar da pesquisa.

Nosso contato com Bianca aconteceu porque esta já foi estudante de uma escola em que lecionei, porém de outra turma. À época, ela tinha feito o implante coclear. Conversei com sua mãe por telefone, expliquei sobre a pesquisa em andamento e perguntei se haveria o interesse e a possibilidade de ela autorizar sua participação. Diante da resposta positiva, marcamos o dia para a conversa em que fizemos a entrevista. Este foi meu primeiro contato com ela. Interessante que, assim que Bianca me viu, pegou o celular da mãe, procurou meu contato nele, apontou para minha foto e mostrou que já me conhecia.

O contato com Rebeca aconteceu durante um acampamento para a tradução da Bíblia para Libras, conhecido como DOT – *Deaf Owned Translation*. No horário do almoço, vi-a conversar com uma amiga. Ela contava como aprendeu violino. Diante daquela informação, conversei com ela, falei da minha pesquisa e perguntei se ela poderia participar. A resposta foi positiva. A primeira parte de nossa entrevista aconteceu naquele espaço, um outro momento foi via *Whatsapp*.

A maioria dos participantes tinha como L1, língua primeira, a Libras, por isso nossas entrevistas foram realizadas em sua língua e foram traduzidas para o português durante cada conversa. Entretanto, uma entrevista foi realizada ora a partir de gestos criados pela participante e sua mãe, numa tentativa de comunicação, ora com o uso do português oral em que a mãe precisava dizer para filha o que era dito por mim e vice-versa. Em alguns momentos, a mãe não compreendeu o que a filha estava contando e cantando. Tentamos nos comunicar usando a Libras e o português.

Em nossas entrevistas, utilizamos quatro perguntas norteadoras, utilizadas em nosso projeto piloto que auxiliaram na compreensão dos modos da vivência da musicalidade da pessoa surda, a saber:

1. Qual sua história de vida?

2. Quando sentiu/percebeu a música pela primeira vez?
3. Música é importante para você? Qual sua relação com a música?
4. Quais suas experiências com a música ao longo da vida?

Ao fazermos uso dessas perguntas, outras foram surgindo ao longo da conversa, e, assim, fomos crescendo, desenvolvendo nosso diálogo com cada participante a partir de suas experiências de vida, de seu percurso como ser cultural único.

5.3 – Mãos que RELATARAM a vivência DA MUSICALIDADE DE UM CORPO.

Neste tópico, apresentaremos nossos participantes, suas falas e iniciaremos nossa interpretação e análise dos dados de maneira a compreendermos os modos como acontece a vivência da musicalidade das pessoas surdas, considerando sua cultura.

Aqui a análise e a interpretação de cada fala surgirão como uma narrativa ao longo de todo o texto com o intuito de não “fragmentar” o contexto das conversas e os *links* entre determinadas falas dos participantes na intenção de identificar os modos com os quais foi possível perceber e compreender a vivência da musicalidade dessas pessoas. Apesar de trazermos esses modos, de se compreender a musicalidade, entendemos que se trata de possibilidades diversas de perceber a musicalidade no próprio corpo.

É também de suma importância registrar que, apesar de apresentarmos o grau de surdez de nossos participantes, como a integralidade do ser que ele é, a interpretação e a análise dos dados não considerarão, para tais fins, este diagnóstico, pelo simples fato de o objetivo da pesquisa ser compreender os modos como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda, independentemente de seu grau de surdez. Não temos a intenção de comparar esta vivência, apenas de percebê-la, por isso o nível de surdez não será considerado.

Faz parte da cultura surda a pessoa ter um sinal que a nomeie. Este sinal é dado por outra pessoa surda e tem, normalmente, como base, as características da pessoa, associada a letra inicial de seu nome. Como não é regra, algumas pessoas surdas apresentam, em seu sinal, somente suas características. Uma vez batizados, este sinal não se altera, independentemente se a característica que o nomeou, mude, isto é, se o sinal é dado com base no cabelo comprido e a pessoa futuramente o corta,

seu sinal segue sendo o mesmo. O sinal é seu nome de batismo em Libras. Os ouvintes que participam da comunidade surda também ganham um sinal que sempre é dado por uma pessoa surda. Então apresentaremos o sinal de Diogo e de Levy, aqui descritos dentro dos parâmetros em Libras.

Dessa maneira, começamos apresentando o Diogo. Quem ele é? Seu sinal segue os seguintes parâmetros da Libras: CM (configuração da mão): número 5, M (movimento): de cima para baixo, PA (ponto de articulação): queixo, O (orientação): palma da mão direcionada para o queixo. Diogo tem vinte e quatro anos e é o primeiro filho de seis. Mora em Uberlândia com a mãe, o padrasto e um irmão. Sua mãe é intérprete de Libras.

Ele foi diagnosticado com surdez bilateral profunda por diferentes médicos. Contou-me com alegria e expressão de surpresa – de quem não sabe como – que, mesmo com este diagnóstico, escuta sons agudos e graves, como o som da flauta e do instrumento surdo. Usou aparelho auditivo dos nove anos aos catorze. Faz parte da banda Ab'surdos. É o único dos filhos que nasceu surdo e me justificou o fato devido aos pais serem primos. Trabalha no Fórum de Uberlândia pela Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – como auxiliar de escritório. Cursa Letras/Libras em Belo Horizonte e suas aulas acontecem aos sábados. É oralizado, mas transita entre os surdos que fazem uso somente da Libras, como também entre os que são oralizados. Abaixo transcrevo/traduzo⁵ sua fala a respeito. As palavras que aparecem em negrito, nas falas dos participantes, são grifos meus.

.....

P: *Diogo, você é oralizado?*

D: *Sim. Mas respeito os surdos que não são e os que são. Metade minha é oralizada, a outra é Libras.*

.....

Em relação à música ele me conta que sempre teve contato com ela.

.....

⁵ Traduzido da Libras para o português. A entrevista com Bianca não foi traduzida, visto que a participante não domina a Libras e precisamos da ajuda da mãe durante a comunicação.

D: *Lembro-me que, quando criança, toda a família se reunia e se juntava para **dançar**.. Eu **olhava** muito as pessoas dançando e não entendia. Minha avó materna me chamava para dançar... eu não ouvia, não entendia, mas, mesmo assim, dançava com ela.*

.....

Ao falar que a avó o chamava para dançar, Diogo simula o movimento de uma dança a dois, uma dança juntos.

.....

P: *Com quantos anos mais ou menos você sentiu a música?*

D: *Comecei a sentir a música com cinco anos.*

P: *E quais suas experiências com a música?*

D: *Lembro-me de ter **visto** uma pessoa tocando violão, então, quando teve uma daquelas festas de família, pedi para minha avó um violão. Aos sete anos de idade, ganhei meu primeiro violão. Aos onze anos, conheci a professora Sarita e comecei a estudar teclado. Gostava muito porque **sentia a vibração**. Gosto muito de música.*

.....

Decorridos cinco anos de estudo de teclado, Diogo quis trocar de instrumento e começou a aprender violão. Foi necessário mudar de professor também. Ele relatou que o novo professor não acreditava que ele, sendo surdo, tocava ou conseguiria **tocar**.

Aqui, lembramos a representação dada à pessoa surda. A questão do rótulo, da limitação, do que é possível ou não que o surdo faça, da presença do determinismo biológico sobre a vida das pessoas surdas, dos tipos de atividades que são propícias e apropriadas para sua deficiência. Ressaltamos, porém, o que viemos discutindo desde o início de nosso trabalho, que somos seres de possibilidades e o defeito se torna deficiência somente em contato com os padrões sociais, numa representação de que, se a pessoa não escuta, não há possibilidade de vivenciar sua musicalidade e nem de ter experiências com a música.

Diogo tem muito viva a recordação das danças com a avó. Relatou-me que, ainda hoje, dança como aprendeu com ela. Segue outro trecho:

.....

D: Gosto muito de dançar. **Danço** como aprendi com minha avó, ou **observando as pessoas** e, hoje, principalmente, **vendo vídeos no Youtube** . Gosto muito de música e dança. Vejo muitos vídeos de música e dança e, quando **vou à boate**, conheço a música que está tocando e danço igual.

P: Como assim? Como você conhece a música?

D: Eu escuto muito a música, **escuto com fone de ouvido** também e, quando chego à boate, eu **conheço a batida** e ela me faz **lembrar a música**, então eu falo: *Ah! É aquela música! Eu sinto o som grave (forte) e me dá vontade de dançar.*

P: Na música, a batida e a vibração são a mesma coisa?

D: *Elas andam juntas, mas a batida e a vibração são coisas diferentes, são sentidas de forma diferente. A batida é **sentida como o pulso**, a vibração é **sentida na pele**.*

.....

As experiências com a música, adquiridas ao longo de sua vida, possibilitaram a vivência de sua musicalidade. Vemos isso em sua fala ao mencionar o quanto ama a música e a dança, em seu comportamento indo às boates e em casa assistindo vídeos no *Youtube*. Sua musicalidade não é vivenciada somente pela vibração. Somos viesados a sempre ouvir e repetir o discurso de que o surdo só sente ou percebe a música pela vibração, mas, aqui, percebemos que a unidade das percepções do organismo vai muito além de sua parte isolada. Vigotski nos fala a respeito da percepção como algo que se dá a partir da unidade, do todo, de modo que *“los elementos aislados se unen, se acoplan, se asocian unos con otros y, por consiguiente, surge una percepción única, coherente, integral”* (2014, p. 351).

Na vida de Diogo, música e dança são indissociáveis. Frequenta boate desde os dezoito anos de idade. Relatou que a música é importante porque *“deixa a vida leve, faz esquecer os problemas”* (DIOGO, participante). Gosta muito das músicas da cantora Anitta – cantora brasileira de pop funk –, mas também ouve outros tipos de música como forró, axé, pagode. Em 2016, participou de um concurso de dança em São Paulo e foi o vencedor. Ao me contar este fato, ele disse que as pessoas ficam surpresas quando descobrem que ele é surdo.

Ademais, a surpresa, por parte da sociedade, em relação às potencialidades do ser humano, em especial a da relação da pessoa surda com a música também foi uma verdade na vida de Levy.

Levy tem 25 anos, seu sinal segue os seguintes parâmetros da Libras: CM (configuração da mão): número 14, M (movimento): de cima para baixo, PA (ponto de articulação): lateral do nariz até contorno da orelha, O (orientação): palma da mão direcionada para o lado esquerdo. Nasceu com seis meses e ficou internado na UTI. Nasceu surdo profundo bilateral e é o único surdo da família. Tem três irmãos, todos ouvintes. Seu pai, sua mãe e dois irmãos sabem Libras. Trabalha em Uberlândia e é integrante da Banda Ab'surdos.

Usou aparelho auditivo pela primeira vez, mais ou menos, com três ou quatro anos, e o fez até os onze. Gostava de usar o aparelho, mas, como este quebrou, está sem e, no momento, aguarda novo aparelho. Neste ínterim, um médico sugeriu que ele realizasse a cirurgia de implante coclear, mas ele se recusou.

De sua relação e experiência com a música os seguintes trechos são importantes para se compreender o modo como vivencia sua musicalidade.

.....

P: *Quando você sentiu a música pela primeira vez? Você se lembra?*

L: *Me lembro que, mais ou menos, com seis anos de idade, fui à uma festa. Lá estava tocando uma música muito alto e eu **sentí a vibração** da música. Gostei daquilo. **Foi minha primeira experiência com a música.***

.....

Levy reconhece sua experiência musical ao sentir a vibração quando a música estava tocando muito alto. Aqui verificamos que ele vive sua musicalidade e tem consciência disso. Neste momento, nos vêm à mente alguns questionamentos que as pessoas fizeram quando descobriram o objetivo desta pesquisa, a saber: Como a pessoa surda vai ouvir ou sentir a música? No caso do Levy, a resposta ao como ele vai ouvir ou sentir esta música deve-se ao fato de ela estar alta, proporcionando que ele sentisse a vibração.

Continuamos nossa conversa.

.....

P: *Você faz parte da Banda Ab'surdos. Como surgiu o interesse pela música?*

L: *Via meu irmão **tocar violão** e disse para minha mãe que queria aprender também. Aos oito anos, ela contratou um professor de violão, que sabia Libras porque era filho de pais surdos, para me ensinar. Estudei um ano violão e desisti. Não queria mais o violão. Aos dez anos, fui para o Conservatório Cora Pavan Capparelli e comecei a **aprender piano** com a professora Sarita que também é surda. Me formei em teclado no curso Técnico de Instrumento Musical e Canto em 2014. Ao longo da minha vida, **estudei música** mais ou menos durante treze anos. (https://www.youtube.com/watch?v=gR_jCkQdssl – link do discurso na formatura dele).*

.....

Acessei o vídeo no *Youtube* e vi, em seu discurso de formatura do Conservatório, que ele também falava deste primeiro contato com a música. O trecho selecionado de sua fala inicia exatamente com uma pergunta, muitas vezes, realizada pelos ouvintes.

L: [...]. *Porque o surdo ouve como? Não importa se não ouve com o ouvido, o importante é **ouvir com o coração**. Lembro quando estava em um show, **senti o som forte dentro do coração**. Vi que aquilo era música e eu estava sentindo. Quem imaginou uma pessoa surda aprender música? E hoje eu estou me formando.*

.....

Sua vivência naquele show foi o despertar das inúmeras possibilidades que ele poderia ter em relação à música, e, como ele mesmo apontou, quem imaginaria um surdo se formar em música. Levy nos apontou que é importante ouvir com o coração e, então, eu perguntei o que isso significava.

L: *Ouvir com o coração é sentir a vibração no coração, pois ele tem pulso como o ritmo da batida.*

.....

E completa sua resposta com uma citação da artista francesa, também surda, Emmanuelle Laborit:

.....

L: “*Meu coração não é surdo*”.

.....

Quando Levy menciona que é preciso ouvir com o coração nos vem à mente o fato de tratarmos este órgão como o órgão das nossas emoções. É comum dizermos que nosso coração está triste, alegre, agitado, enfim, que ele apresenta alguma emoção, e isso tem um sentido, tem um porquê. Assim, “quem pensa que a emoção representa uma vivência puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está concebendo a questão de forma equivocada” (VIGOTSKI, 2001, p. 118).

Nosso organismo é “atingido” por nossas emoções. Quando nos sentimos alegres ou assustados, ele responde de forma diferenciada à determinada situação. É fácil trazermos à memória alguma situação parecida em que tenhamos falado ou mesmo escutado a seguinte sentença: “devia ter ouvido o coração”. Mas, por que se costuma dizer que o coração é órgão de nossas emoções? Vigotski nos explica que

não é em vão que, há tanto tempo, o coração é considerado o órgão do sentimento. Nesse sentido, as conclusões da ciência coincidem com o antigo critério sobre o papel do coração. As reações emocionais são, acima de tudo, reações do coração e da circulação: e, se recordarmos que a respiração e o sangue determinam o curso de todos os processos em todos os órgãos e tecidos, compreenderemos porque as reações do coração podem assumir o papel de organizadores internos do comportamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 119)

Podemos, também, inferir que a arte, neste caso, a música, tem se apresentado para Levy como “[...] uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 2001a, p. 308). Ao citar a frase da artista francesa surda “Meu coração não é surdo”, ficou notório como a musicalidade de Levy parte desta relação forte que ele tem da arte com o seu coração, ou seja, da presença da música em sua vida e do quanto ela gera uma emoção em seu ser a ponto de dizer que é importante ouvir com o coração.

Por emoção, compreendemos muito mais que a presença de um sentimento, ela é, segundo Vigotski (2001, p. 115), “um sistema de reações vinculado de modo

reflexo aos estímulos” e esse sistema é composto pela percepção, pela mímica e pelo sentimento. Primeiramente, a pessoa percebe ou tem a sua representação sobre, por exemplo, um acontecimento; depois, ela manifesta em seu corpo esta percepção que desencadeia o sentimento referente a tal acontecimento. Desta forma, percebemos que a emoção em Levy não é sentimento apenas como um estado de alegria, de euforia ou de felicidade, ela se manifesta na unidade do seu corpo.

O papel das emoções em nossa constituição humana proporcionou a Levy a vivência de sua musicalidade ao se permitir ouvir a música com o coração. Por suas falas, ao longo de nossa conversa, ficou evidente que não se tratava somente do pulso existente entre a música que ele sentia e o seu batimento cardíaco, mas do fato de sua descoberta enquanto ser musical, dessa “revolução” em sua essência humana. Levy tem consciência de suas possibilidades como pessoa surda musical. É autor da música “Que absurdo”⁶ e aqui lembramos de Vigotski quando mencionou sobre a atividade criadora do ser humano: “[...] Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (2009, p. 30).

A oportunidade dada a Levy é e foi a mesma de seus colegas ouvintes. O peso do determinismo biológico não teve vez em suas relações sociais em se tratando desta perspectiva da vivência da musicalidade. Assim, ressaltamos o quanto o cultural nos constitui, seja para ampliar ou limitar as possibilidades de cada um. No caso de Levy, suas experiências possibilitaram modos de vivência da musicalidade, por meio do tocar diferentes instrumentos: violão, piano, teclado, canto e por meio de relações com professores de música que falavam Libras ou de professores músico surdos.

Em continuidade à nossa conversa, perguntei se ele ouvia música em casa e ele disse que sim:

.....
 L: *Gosto de **assistir** Dvd porque tem a vibração da música e a legenda (ele sinaliza para eu esperar porque vai buscar para me mostrar os Dvds que ele gosta de assistir.) Já comprei Cd, mas, como não tem a letra, não acho interessante, **gosto de saber o que está cantando na música**. Gosto da música com a letra. Não acho interessante somente a vibração.*

⁶ A letra da música encontra-se nos anexos desta pesquisa. Vídeo da Banda Ab’surdos tocando a música, disponível para visualização, na página: <https://www.youtube.com/watch?v=CZSuTCf4Wl8>.

Levy não expressa sua musicalidade somente “curtindo” a vibração da música. Verificamos que, para ele, é importante, também, que aquela música (aqui podemos entender como a vibração que ele sente) apresente uma letra. Ele necessita da palavra para que seja uma experiência com sentido. Ao continuar sua fala, verificamos que ele gosta de entender o que é cantado, porque a palavra, segundo ele, traz um significado que completa a música como vivência de sua musicalidade.

Para Levy, a questão da letra nas músicas é marcante, porque ele menciona a necessidade de se ter intérpretes nos shows para as pessoas surdas entenderem o contexto das músicas, para conhecer a letra e não ficar somente na vibração, no ritmo. Por sua fala, entendemos que, para ele, música é letra, vibração e ritmo.

Outra maneira que Levy expressa sua musicalidade é **tocando teclado**.

.....

L: *Gosto de tocar muitas músicas, mas as três de que mais gosto são: Agnus dei (https://www.youtube.com/watch?v=q37s_bODuQY – ele tocou no recital de formatura), Ben e Thousand years (<https://www.youtube.com/watch?v=7Y29ICvReA8> – ele tocou no recital de formatura). Se você quiser ver é só procurar, no Youtube, Levy Cosfer que você acha.*

.....

De fato, fui procurar e assistir. Desta oportunidade que tive, aproveitei e assisti a matéria em que Levy fala sobre a banda da qual ele participa. Na reportagem sobre a Banda Ab’surdos, exibida em novembro de 2012, Levy fala que ele consegue **unir o sentimento, a emoção com a música**, mesmo tendo barreiras (https://www.youtube.com/watch?v=wU6Hxd_72WM).

Novamente, vemos em Levy a presença da emoção relacionada à música. Pela sua fala, depreendemos que ele vive essas emoções ao tocar seu instrumento; desse modo, a fala de Vigotski corrobora com a fala de Levy em relação a essa vivência da arte: “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (2001a, p. 315).

Não tanto entusiasta como Diogo para a dança, Levy disse que gosta de **dançar** e que o faz no **improviso**, como também no **tocar**. Quando ele me fala que

improvisa, eu questiono como ele faz e ele me responde que simplesmente imagina como seria e faz. Aqui percebemos que Levy vivencia sua musicalidade no próprio corpo sem a necessidade de um modelo padronizado. Ele cria, no seu improviso, gesto e movimentos próprios.

Em Vigotski (2009), temos evidente que a atividade criadora do indivíduo pode acontecer de duas formas, uma conhecida como reprodutiva, em que não se cria nada de novo, mas que apresenta sua importância por facilitar, por exemplo, a adaptação do indivíduo no seu ambiente, e a combinatória, em que algo novo é criado, como no caso do improviso de Levy. Lembramo-nos, ainda, de Diogo que também vivencia sua musicalidade por meio da atividade criadora reprodutiva, ou seja, ele vê os vídeos de dança no *Youtube* e as imita.

Podemos nos lembrar de dois fatos de nossos participantes. Tanto ao dançar com a avó, no caso do Diogo, como na participação da festa, no caso de Levy, percebemos o papel importante da cultura no desenvolvimento do ser humano. Na cultura, eles se perceberam participantes de um universo sonoro. Tomaram consciência desta participação e, a partir dela, regularam seu comportamento (VIGOTSKI, 2012), ou seja, passaram a identificar as inúmeras possibilidades que eles tinham de vivenciar sua musicalidade não apenas pela possibilidade de aprendizagem de instrumento musical, mas de vivenciá-la de outras maneiras como indo a shows, festas, participando de concurso de dança, como no exemplo de Diogo.

Compreendemos que a musicalidade é uma forma de comportamento humano relativo ao mundo sonoro e que o ser humano é um organismo que funciona em unidade. Além disso, “toda expressão musical é essencialmente corporal” (PEDERIVA, comunicação pessoal, 2016), ou seja, é vivenciada por meio do corpo como um todo, em sua globalidade. Tal corpo se organiza de diferentes formas no mundo.

Lis é outra participante da pesquisa. Ela nasceu em Brasília e tem vinte e sete anos. Aprendeu Libras aos vinte um. Mora com o pai e os irmãos. É a única surda da família. Exceto seu pai, que agora estuda Libras com ela, ninguém da família sabe. Sua comunicação com os familiares acontece via leitura labial e devido ao fato de ser oralizada. Estudou por um tempo no CEAL – Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni.

Nasceu surda profunda bilateral e, desde bebê, usa o aparelho auditivo. Aos nove anos de idade, via as pessoas com implante coclear e ficava pensando a

respeito, mas ainda não queria o implante. Aos doze anos, decidiu fazer a operação e falou de seu desejo para seu pai. Sendo curiosa, perguntava para outras pessoas que tinham o implante, se elas gostavam, e a maioria respondia que sim. Não consegue escutar as frases, mas as palavras ou sons isolados, como de uma buzina. Conforme mencionado no capítulo II, a cirurgia do implante coclear não garante que a pessoa passe a escutar. A cirurgia tem a intenção de melhorar a percepção auditiva e, com treinamento auditivo, possibilitar o desenvolvimento da fala e da audição desta pessoa. Dona de uma simpatia e timidez, Lis hoje estuda Letras/Libras na Universidade de Brasília.

De suas lembranças em relação ao seu contato com a música, ela nos conta que, aos nove anos, começou a aprender flauta doce na escola em que estudava. Era uma escola particular e era a única estudante surda. Ela perdeu a flauta e, como ela não tinha vontade de aprender tal instrumento, não se importou com a perda, até porque, segundo ela, não conseguia assoprar. Quando começou a estudar no CEAL, aos catorze anos de idade, precisou parar de ouvir música porque eram muitas as tarefas que ela tinha que fazer e precisava focar nos estudos. Hoje, com a faculdade, também é assim.

.....
 P: *Mas porque você não ouve música no celular enquanto está vindo de carro para a Apada com seu pai?*

L: *Porque ele coloca no carro música japonesa.*

P: *E seu pai também liga o som em casa?*

L: *Sim, e coloca música japonesa (risos).*

P: *E nas festas de família têm música?*

L: *Não. Só papo.*

O que percebemos nessas falas de Lis é que seu meio social se caracterizou por uma experiência diversa da de Diogo e de Levy. Estes participantes relataram que lembravam de momentos de festas em que a música e a dança se faziam presentes, enquanto que, para Lis, esta experiência não foi evidenciada em suas lembranças. Compreendemos, então, que, por ter experiências musicais distintas das de Diogo e Levy, a maneira como ela percebe a vivência de sua musicalidade é afetada.

Nessa conjuntura, percebemos que nós nos constituímos pela “experiência alheia ou experiência social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24) e, apesar disso, essas experiências precisam trazer algum significado próprio, elas precisam dialogar com o que somos. Apesar de Lis dizer que não escuta mais música, o que fica notório é que ela não escuta mais as músicas de que gosta. Ela não tem mais tempo para ouvir o que gosta e, por não ouvir algo significativo para ela, acaba desconsiderando a experiência de ouvir música no carro quando o pai liga o rádio.

.....
 P: *Você gosta de ouvir música?*

L: *Antes eu gostava, hoje não gosto mais. Antes eu sentia, hoje não sinto mais nada. Eu tive que parar de ouvir música porque o foco era o estudo e eu tinha muitas tarefas pra fazer.*

.....
 Nesse contexto, vemos que, no tempo em que Lis ouvia música, ela gostava. Nos parece que, naquele tempo, a atividade musical apresentava um sentido e significado. Ao parar de ouvir música, houve uma reorganização social do papel da música em sua vida: antes, ela podia ouvir sem preocupação com o tempo, por exemplo, e, agora, com os estudos, não há tempo “a perder” e a música assume um segundo plano em sua vida. Em sua fala, vemos que o foco é o estudo. No momento, a vivência de sua musicalidade passa a ser expressa sem este vínculo com a música, uma vez que acreditamos que não é porque hoje ela não ouve mais música que ela deixa de ser uma pessoa musical e não vivencia mais sua musicalidade.

Não há tempo para música, faz-se necessário estudar. Sob essas considerações, vemos a presença do imaginário social que acarreta um peso negativo para a atividade musical, em que esta passa a ser vista sempre como atividade de segundo plano dentro da sociedade, sem importância para o desenvolvimento humano. No caso da educação musical, trata-se de uma disciplina relegada a segundo plano dentro do currículo escolar e compreendida apenas como uma ferramenta lúdica.

Continuamos, então, nossa conversa voltando ao tempo da escola, período em que a participante começou a estudar a flauta doce. Lembramos sua fala a respeito de não gostar de tal instrumento e a questionarmos o que gostaria de aprender.

.....
 P: *Você gostaria de aprender algum instrumento musical? Qual?*

L: *Bateria.*

P: *Porque?*

L: *É meu sonho. Eu **sinto a bateria.***

P: *Ela é forte!*

L: *Sim, **muito forte!***

P: *Você conhece alguém que toca bateria?*

L: *Não. **Só na internet.***

Podemos inferir que Lis sente a bateria por causa da vibração causada por tal instrumento, o que fica notório, também, em sua fala, ao mencionar que ela é muito forte. Lis ainda relatou que gostava de ouvir rock e, ao ser questionada se dançava quando ouvia rock, ela disse que não, mas que gostava de balançar a cabeça (então, balança a cabeça num movimento para frente e para trás, me mostrando como fazia).

Se pensarmos nos outros participantes, Lis não demonstrou ser uma entusiasta da música ou dança, mas isso não descaracteriza o ser musical que é e nem o fato de vivenciar sua musicalidade de outras formas, porque a vivência da musicalidade não requer a obrigatoriedade e a presença de um movimento, de uma ação, seja com o canto, com a dança, com a repetição de outros movimentos.

Lis demonstrou, em um primeiro momento, uma vivência de sua musicalidade, quando ouvia rock, com o balançar de sua cabeça. Hoje, compreendemos que ela vivencia sua musicalidade a partir de um comportamento não observável, o que também envolve a relação da pessoa com a música. Nas palavras de Vigotski, “[...] a música nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude” (VIGOTSKI, 2001a, p. 319). Assim, a vivência de Lis nos apresentou um complemento aos outros modos de vivência da musicalidade indicados nas falas de Diogo e Levy, em que estes demonstraram vivenciá-la, por exemplo, pela dança, pelo tocar de um instrumento, por ver vídeos no *Youtube* e/ou assistir Dvds.

Continuamos nossa pesquisa com Bianca que tem oito anos. Mora com o pai, a mãe e a irmã de quinze anos. Nasceu surda profunda bilateral. A avó materna percebeu, aos três anos de idade, que ela não ouvia porque não respondia às brincadeiras. Veio para Brasília quando tinha quatro anos de idade. Era final do ano de 2011. No início de 2012, realizou a cirurgia de implante coclear, no ouvido esquerdo, no Hospital Universitário de Brasília – HUB. Estuda em uma escola pública pela manhã e, pela tarde, realiza acompanhamentos diversos no CEAL – Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni.

Nossa entrevista aconteceu em sua casa e com a ajuda de sua mãe, porque apesar de ser implantada, Bianca ainda está em um processo de terapia fonoaudiológica e no processo de alfabetização em Libras. Atualmente, não usa o aparelho do implante coclear porque este quebrou e foi encaminhado para São Paulo para ser consertado. Por várias vezes, precisei do auxílio da mãe para compreender o que ela falara e, em algumas outras, a própria mãe sentiu dificuldade em compreender e, por vezes, não entendeu o que ela disse.

Apesar da dificuldade entre nossa comunicação, Bianca mostrou-se muito expressiva e sedenta por se comunicar. Como mencionado anteriormente, assim que me viu, pegou o celular da mão da mãe, procurou meu contato e apontou para mim mostrando minha foto e se “esforçou” em dizer: “Olha a tia!”. Começamos nossa conversa e expliquei a ela que conversaria primeiro com sua mãe sobre o seu nascimento, o dia a dia dela, e, se ela gostava de música, mas que, depois, era com ela que falaria diretamente. Ela balançou a cabeça em sinal de que havia entendido.

Bianca ficou pouco tempo sentada entre a gente, logo se levantou. Foi mexer, em suas coisas, pegou o violão de sua irmã, que está aprendendo a tocar, ficou no quarto **tocando o violão**, foi para fora da casa com o violão e continuou tocando. De vez em quando, olhava para mim para saber se eu estava observando-a.

Nota-se com esses comportamentos que, antes mesmo de conversar com Bianca sobre seu gosto pela música, ela apresentou evidências que sim. Ao tocar o violão, trouxe em seu corpo toda a vivência de sua musicalidade. Não tinha música tocando na hora em que ela pegou o violão e começou a tocar, o que nos leva a perceber que a vivência de sua musicalidade proporciona o fazer, o criar, o se expressar musicalmente independentemente da existência de um universo sonoro exterior a ela, porém podemos inferir que o seu contato com a música proporciona

este fazer e viver musical. Lembramos, então, de uma referência de Vigotski a respeito da música:

[...] torno a repetir: a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando camadas [...] Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. (2001a, p. 320)

Começamos a conversa com sua mãe e perguntei se Bianca demonstrava gostar de música ao que a mãe respondeu:

.....

Mãe: *Sim, inclusive me pediu um celular para poder **ouvir música**.*

.....

E continua explicando:

.....

Mãe: *Ela gosta de música porque pega o celular, **procura por vídeos, coloca o celular no ouvido**, que não é implantado, para ouvir a música. Quando vai à loja que vende instrumentos, ela sempre vai **olhar a bateria**.*

.....

Pela fala da mãe, podemos perceber que, para Bianca, o fato de ser surda não a impede de ouvir música, de querer um celular para ver vídeos de música, portanto compreendemos que suas experiências musicais têm proporcionado o desenvolvimento de sua musicalidade. Dentre estas experiências, temos o fato de ela, também, participar de ensaios de músicas, do grupo infantil, às quintas-feiras, na sua igreja, para apresentar aos domingos.

.....

Mãe: *Ela ama participar e, mesmo quando perde um ensaio, no dia de cantar **ela pede para participar e fica na frente cantando junto com as outras crianças**.*

.....

Novamente, a fala de sua mãe nos permite inferir como a musicalidade de Bianca se manifesta de forma latente e visível. Ela pede para cantar. Ela quer se expressar. Às vezes, podemos pensar que a musicalidade de Bianca só se expressa quando ela faz uso do aparelho do implante coclear, mas ela está há quatro meses sem esse e, durante nossa conversa, ficou evidente que sua expressão musical independe da sua audição. De igual modo, percebemos que a vivência da musicalidade de Diogo, Levy e Lis se apresentam “descolada” de sua audição, o que nos leva mais uma vez a refletir sobre esses modos de vivência da musicalidade para além do órgão da audição.

Continuando nossa conversa, a mãe de Bianca nos contou que, além do pedido do celular para ouvir música, ela também pediu um violão rosa, porque, segundo sua mãe, ela normalmente gosta de cantar e tocar violão, fato presenciado por mim e assinalado anteriormente.

Então, continuamos nossa conversa.

.....

P: *Mas a senhora liga o aparelho de som?*

Mãe: *Ligo, e **ela também**. Ela pega o controle e o celular e **brinca com a irmã de cantar**, uma fica com o celular e a outra com o controle.*

.....

Nesse momento, a mãe me relatou que, com a irmã, Bianca interage bem mais em relação à música. Esse fato nos leva a pensar o quanto as relações sociais, na igreja e em casa, contribuem para o desenvolvimento de sua musicalidade. O fato de ela ter em sua irmã um modelo de suas possibilidades contribui nesse processo. Ela se sente capaz tanto quanto sua irmã e nos evidencia isso ao querer um violão, ao brincar de cantar com a irmã e cantar com e como as crianças na igreja.

Bianca volta a pegar o violão, para na minha frente e começa a cantar e a tocar. Pergunto a ela se posso filmar e ela deixa. Não demonstra inibição nesse momento e, mais uma vez, presencio um momento dessa vivência de sua musicalidade.

Depois de filmar, a chamo para conversar. Ela guarda o violão e eu pergunto:

.....

P: Bianca, *você gosta de música? (sinalizo e oralizo para ela esta pergunta.)*

.....

Bianca ficou me olhando com um riso tímido, mas um largo sorriso e não me respondeu. Sua mãe perguntou de novo: “Bianca, ela quer saber se você gosta de música” e sua resposta vem em forma de música. **Ela simplesmente começou a cantar.**

Naquele momento, a mãe me contou que o que ela está cantando é alguma música da igreja, mas ela não soube me dizer qual era. Depois dessa cena, pergunto novamente se ela gosta de cantar e, então, ela me responde que ontem cantou com a amiga Julia. Precisei da ajuda da mãe para compreender sua fala.

Pergunto, então, que música ela gosta de cantar, ao que ela me responde cantando outra música da igreja e, por eu conhecer a música que ela canta, apenas confirmo com a mãe se é a mesma.

Bianca nos apresentou outros modos de vivência de sua musicalidade. Além de tocar um instrumento, o que também vimos presente no caso de Levy, ela gosta de cantar e brincar de cantar com sua irmã. Esta brincadeira tem um papel importante em seu desenvolvimento e no reconhecimento como ser musical que é e que se percebe ser, porque

[...] a brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Com base no exposto, podemos inferir que Bianca deseja participar desse universo sonoro. Ela não se sente limitada para realizar tais atividades, geralmente identificadas como pertencentes ao mundo dos ouvintes. Verificamos o quanto ela se reconhece como ser musical nas suas relações sociais. Ela se reconhece na irmã que toca um violão, nas crianças que cantam, com ela, na igreja, nos vídeos que visualiza no *Youtube*. Ela se apropria dessas experiências, em relação ao mundo sonoro, para criar um modo próprio de vivenciar sua musicalidade.

Nossa última participante é Rebeca. Tem vinte e um anos. Nasceu ouvinte e, com oito meses, perdeu a audição. Ficou surda profunda bilateral, sendo a única pessoa surda de sua família. Tem quatro irmãos. Estuda para o Enem e, também,

estuda violino. Começou a usar aparelho auditivo aos sete anos de idade, mas, aos dez, parou de usar. Não se recordou de quando voltou a usá-lo.

Rebeca me contou que era muito sofrimento ser surda e que pedia a Deus para ouvir. Aos doze anos, Ele a respondeu, foi quando começou a ouvir e sentir diferentes vozes (durante nossa conversa, quando Rebeca queria se referir ao som de algum instrumento ou de alguma outra coisa, ela se referia ao som como a voz do instrumento ou de qualquer outra coisa). Hoje ela relatou que sua surdez é de 85%.

Das experiências vividas por Rebeca em relação ao universo sonoro, a primeira que ela mencionou foi o fato de, aos doze anos, ter começado a **ouvir e sentir o som** das coisas. Ela estava andando na rua e sentiu a buzina. Em casa, era o som de algum objeto batendo na mesa ou na parede. Assim, ela descobriu o mundo sonoro. Então, eu perguntei quando ela começou a aprender o violino, ao que me respondeu:

.....

R: *Quando eu tinha dezoito anos, estava triste em casa e minha irmã teve a ideia de colocar um **vídeo do Youtube**, no celular. Minha irmã colocou o celular no meu ouvido. Não lembro que vídeo era. Minha irmã me perguntou o que eu **estava sentindo** e eu disse que não sabia explicar, era uma **paz, uma emoção** e eu quis ver o vídeo de novo. Eu perguntei para minha irmã o que era aquilo, e ela me disse que era um violino. Então, comecei a pegar o celular para ver vídeos no Youtube e nunca mais parei. Lembro-me que, no meu aniversário de dezoito anos, ela me deu de presente um violino. Fiquei muito emocionada e chorei de alegria.*

P: *E como foi aprender violino?*

R: *Quando ganhei o violino, **treinava bastante vendo o Youtube**. Aos dezenove anos, eu e minha família começamos a procurar por um professor de violino. Encontramos um que disse que não ensinava pessoa surda e ficou com pena de mim, dizendo que eu era incapaz. Eu e minha família ficamos nervosas com isso porque minha família nunca me viu como incapaz, nunca me escondeu de outras pessoas porque eu era surda. Minha família sempre me apoiou. Aos vinte anos, comecei a **estudar violino** com um professor. Hoje **tenho um aplicativo no meu celular de música clássica**. (Ela me mostra qual é).*

.....

Antes de pensarmos sobre a vivência da musicalidade de Rebeca, lembramos da fala daquele professor de violino que disse que ela era incapaz. Agora, nos remetemos à experiência vivida por Levy quando este nos contou que seu professor de violão sabia Libras por ter pais surdos.

A compreensão da existência de uma cultura surda faz do professor de Levy uma pessoa com um olhar diferenciado para seu “defeito”. Ele não concebe a pessoa de Levy como um ser incapaz; pelo contrário, ele compreende que Levy tem a possibilidade de aprender a tocar um instrumento, basta que lhe seja oferecida uma oportunidade. Diferentemente do primeiro professor contatado por Rebeca que teve pena e disse que, por ela ser surda, não seria possível aprender um instrumento.

Dois professores em situações parecidas, a de ensinar um instrumento para uma pessoa surda, porém um compreende e sabe que esta pessoa possui uma musicalidade que pode ser desenvolvida enquanto o outro não vê a possibilidade deste ensino, e, por uma atitude de negação da musicalidade da pessoa surda, rejeita seu ensino. Esses fatos nos levam a refletir mais uma vez a respeito do que Vigotski dizia sobre a deficiência como um construto social.

A vivência da musicalidade de Rebeca corrobora com o que já foi assinalado pelos nossos outros participantes, isto é, ela vivencia sua musicalidade assistindo vídeos no *Youtube*, aprendendo de maneira formal a música, tocando um instrumento e fazendo uso de aplicativos de música em seu celular, o que nos leva a perceber que esta vivência não depende de uma percepção auditiva, rompendo, dessa forma, com paradigmas baseados em uma musicalidade expressa pela experiência do órgão da audição.

Para tocar seu violino, ela me diz que, sempre que consegue, faz uso de um microfone, que coloca na frente do violino e que está ligado a uma caixa de som, para, assim, senti-lo melhor. Outras vezes, ela se grava e, depois, ouve para ver se está bom ou não.

Um fato que podemos perceber a respeito de nossos participantes é que, algumas vezes, quando questionados sobre como ouviam algum som, eles não diziam que não ouviam, eles respondiam sobre os modos de vivenciar sua musicalidade, o que nos leva a crer que o ouvir para eles é todo este conjunto de vivências: como o ver, observar, dançar, ver vídeos no *Youtube*, treinar ritmos, sentir vibração, cantar.

Um fator que nos chamou a atenção durante a conversa com Rebeca foi o fato de ela usar, como anteriormente assinalado, o sinal de voz toda vez que queria falar

sobre o som de alguma coisa, ou seja, ela não sinalizava que, por exemplo, o violino tinha um som; ela dizia que ele tinha uma voz e que ela a conhecia. Isso me leva a pensar primeiramente sobre o significado da voz de uma pessoa. Ela é uma característica sonora de uma pessoa e é interessante tal percepção de como Rebeca pode captar esta essência da voz, sendo surda, e transmitir para os instrumentos. Isso nos levar a crer que suas experiências com o mundo sonoro proporcionaram esta descoberta da diversidade de sons na fala humana e, por sentir os instrumentos de forma diferente, consegue transpor esta ideia de voz, para eles. Segue seu relato:

.....

R: *Quando comecei a **ver os vídeos no Youtube**, conseguia **sentir**, com o celular no rosto, o que era **a voz de cada instrumento** (bateria, piano, violão, violino). Um dia, em casa, não lembro com quem, pedi para brincar de adivinhar qual instrumento era de qual voz. **Eu conheço a voz do piano, do violão, do violino, mas não sei te explicar como é. São vozes diferentes uma da outra.***

.....

Rebeca, ainda, menciona o fato de **ter guardado dentro dela o som do violino**, embora o som não seja o importante para ela, porque a pessoa surda **sente a vibração**. Ela ainda nos contou que há surdos que ouvem um pouco e que também guardam, dentro de si, o som dos instrumentos, assim como ela.

Pensando a respeito de todas as conversas que tivemos, podemos dizer que as falas dos participantes nos trouxeram duas principais reflexões.

A primeira a respeito da educação musical centrada na percepção auditiva, sendo necessário e urgente pensar práticas pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento musical das pessoas surdas em todas as suas potencialidades, considerando os modos de vivência de sua musicalidade aqui apontados por elas.

A segunda reflexão nos remete à fala de Schafer: “[...] Com a sociedade, aprendemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento” (2011a, p. 18). A sociedade quer ditar a relação da pessoa surda com o universo sonoro quando, a exemplo da experiência vivida por Rebeca, um professor de violino fala que não ensina pessoa surda, porque esta não ouve e é incapaz de aprender um instrumento. Nesta pesquisa, nossos participantes revelaram o contrário.

Ainda vigora, na sociedade, a ideia de que, pelo fato de não ouvir, a pessoa surda não é capaz de vivenciar sua musicalidade, de que não é interessante proporcionar a ela tais experiências; então, cria-se, cada vez mais, o mito de que o som não é para a pessoa surda, uma vez que esta vive no silêncio. Lembramos aqui da fala de Vilhalva: “O silêncio aqui não se refere à falta de som, não acredito que vivemos o silêncio; estudando as formas do silêncio, eu noto que não se aplica a nós surdos. Os surdos não vivem no silêncio [...]” (2012, p. 61), o que corrobora também com as diversas experiências que a pessoa surda pode ter em relação a todas as propriedades físicas do som, seja com sua parte sonora ou, como, por exemplo, a vibração presente nele.

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com pessoas surdas que, de fato, não se interessavam pela música. Em um congresso de Libras, conversei com uma pessoa surda que me relatou o seguinte: “é, como os ouvintes, tem os que gostam de música e os que não gostam”. Assim, verificamos que o universo sonoro está disponível para todos e ele precisa ser apresentado também às pessoas surdas para que elas façam suas escolhas. Nossos participantes nos mostraram exatamente isso, que suas experiências com a música possibilitaram um olhar diferenciado para si em relação ao seu próprio desenvolvimento enquanto seres musicais. Lembramos da experiência de Levy, ele estava em uma festa e sentiu a música e, dessa forma, ele se percebeu capaz de participar desse universo sonoro, tanto que se formou em teclado.

Percebemos, também, pelas falas dos participantes que as experiências com a música proporcionaram os diversos modos de vivência de sua musicalidade. Aqui, nos lembramos de Diogo, que nos relatou que assistia a vídeos do Youtube e copiava as danças, e, de igual modo, de suas lembranças de como dançava com a avó. Ele tem muito presente em sua vida a dança baseada na observação do movimento do outro e da sua imitação. Presenciei uma oficina de percussão corporal, com os responsáveis pelo Instituto Batucar, que corroborou com esta fala de Diogo.

Estavam presentes pessoas ouvintes e surdas, mas todo o trabalho realizado naquele espaço teve como base a observação dos movimentos da percussão e sua imitação, embora, em alguns momentos, esta imitação acontecesse em um processo de criação dos participantes, pois eles percebiam que poderiam realizar qualquer um dos movimentos já trabalhados. Dessa forma e em uma expressão de movimento em seus corpos, todas aquelas pessoas, surdas e ouvintes, expressaram sua musicalidade.

Uma fala unânime de nossos participantes foi o uso das tecnologias a favor da vivência de sua musicalidade. Eles afirmaram acessar constantemente meios de comunicação visuais, como Youtube e Internet, em geral, e observar expressões musicais como a dança, pessoas tocando instrumentos, o que nos leva a crer que as ferramentas multimidiáticas têm aberto um caminho para a vivência da musicalidade das pessoas surdas para além da vinculação de sua cultura, como mencionado por Schallenberger (2012, p. 79), o qual define que “[...] os surdos buscam na Internet o que há de visual, o que pode ser experimentado por meio da visão, uma vez que o canal auditivo não é acessível nem interessante do ponto de vista da cultura surda [...]”.

Assim, descobrimos, ao longo desta pesquisa, que a vivência da musicalidade ainda é, e, principalmente no universo da educação musical, focada na percepção auditiva, o que distancia a possibilidade dessa vivência e dessa experiência entre as pessoas surdas, porém descobrimos pela fala dos nossos participantes quais seus modos de vivenciar sua musicalidade para além do órgão auditivo.

Por sermos seres culturais, ao longo de toda a conversa com cada participante, ficou evidenciado o quanto suas experiências sociais os constituíram enquanto pessoas musicais, possibilitando a todo momento a vivência de sua musicalidade. As experiências vividas por eles, com a atividade musical, aconteceram na relação de cada um com o ambiente cultural que os cercava e que os cerca, deixando em evidência a importância das relações sociais no desenvolvimento humano. Podemos mencionar alguns exemplos, a partir das falas dos participantes, deste aspecto cultural no desenvolvimento de sua musicalidade. Diogo lembrou das danças com a avó, nas festas em família. Levy lembrou da primeira experiência com a música durante uma festa agropecuária. Bianca apresentou uma forte relação com a irmã ao querer tocar o violão e cantar. Lis também demonstrou esta relação ao nos dizer que seu pai só ouvia música japonesa e que ela conhecia algumas pessoas que tocavam bateria quando olhava o *Youtube*. E Rebeca, quando sua irmã lhe apresentou o som do violino.

Impossível não ressaltar e enfatizar esses fatos, pois, pela teoria histórico-cultural, nosso desenvolvimento, nossa constituição humana, acontece na relação com o outro, na relação com o ambiente cultural que nos cerca e, isto é reafirmado em cada experiência vivida por nossos participantes.

Permeados pela sua constituição histórico-cultural, aqui, assinalamos, na íntegra, o que nossos participantes nos falaram. **Eles vivenciaram sua musicalidade, na unidade do seu corpo, dos seguintes modos:**

- *ao cantar uma música;*
- *ao tocar um instrumento;*
- *ao sentir a vibração da música;*
- *ao olhar o movimento do outro;*
- *ao observar este movimento e copiar;*
- *ao escutar música com fone de ouvido ou colocando o celular no ouvido;*
- *ao conhecer e reconhecer a batida de uma música;*
- *ao ver o outro tocar um instrumento;*
- *ao estudar música;*
- *ao ouvir com o coração;*
- *ao pesquisar e visualizar vídeos no youtube;*
- *ao dançar;*
- *ao frequentar festas, ir à boate;*
- *ao assistir Dvds;*
- *ao tocar e dançar no improviso;*
- *ao participar de “coral”;*
- *ao sentir uma emoção com uma música;*
- *ao brincar de cantar;*
- *ao usar aplicativos de música para ouvir e aprender música;*
- *ao brincar de conhecer as vozes dos instrumentos;*
- *ao guardar o som dentro do corpo.*

Tais modos de vivenciar a musicalidade emergiram das falas dos participantes. Perceber esses modos foi possível porque nosso fazer etnográfico trouxe a possibilidade de olhar e analisar o fenômeno pela lente da etnografia sensorial, e pela via da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Isso quer dizer que, ao tentarmos compreender essas falas, pudemos compreender que esses modos de vivência da musicalidade foram experiências multissensoriais que englobaram toda a unidade

perceptiva do organismo, corroborando com a base da perspectiva histórico-cultural que considera a unidade do ser. Por pensarmos esta unidade, não conseguimos categorizar esses modos de vivência da musicalidade, considerando que este também não era o objetivo da pesquisa, mas, sim, ampliar o espectro da musicalidade para outros modos de vivenciá-la.

As experiências vividas por nossos participantes nos mostraram uma diversidade de modos de vivência de sua musicalidade. Dentre esses modos, encontramos, em Diogo e Lis, a dança. Lis balançava a cabeça quando ouvia rock e Diogo dançava com a vó desde pequeno.

.....

L: *Eu gostava de balançar a cabeça pra frente e pra trás.*

D: *[...] Minha avó materna me chamava pra dançar...eu não ouvia, não entendia, mas mesmo assim dançava com ela.*

.....

O hábito de dançar, no olhar da etnografia sensorial, não representa somente um movimento, mas um movimento que engloba, nesta experiência, a unidade perceptiva do organismo que, embora apresentado como movimento/dança, não está desconectado das outras percepções do organismo.

A partir das falas de Levy, Bianca e Rebeca, tivemos outro modo de vivenciar a musicalidade: pelo tocar de um instrumento.

.....

L: *Via meu irmão tocar violão e disse para minha mãe que queria aprender também [...]. Aos dez anos, fui para o Conservatório Cora Pavan Capparelli e comecei a aprender piano. [...]. Consigo unir o sentimento, a emoção com a música.*

Mãe: *Bianca quer um violão rosa. Ela gosta de tocar e cantar.*

R: *[...] Minha irmã colocou o celular no meu ouvido. Não lembro que vídeo era. Minha irmã perguntou o que estava sentindo e eu disse que não sabia explicar, era uma paz, uma emoção e eu quis ver o vídeo de novo. [...]. Aos 20 anos, comecei a*

estudar violino com um professor. Hoje, tenho aplicativo de música clássica no meu celular.

.....

Este tocar abrange o movimento do corpo, além de outras percepções do organismo. Não há como separar o movimento do corpo, na execução do instrumento, das outras percepções e sentimentos que o próprio corpo organiza nesse ato, como, por exemplo, sentir a vibração e a emoção que a música proporciona, pontos apresentados, também, nas falas de Levy e Rebeca. Verificamos, então, que a vivência pela dança e pelo tocar um instrumento se apresentam como experiências multissensoriais na vida de nossos participantes.

Uma fala recorrente que nossos participantes tiveram a respeito da vivência de sua musicalidade foi o acesso ao *Youtube* para verem vídeos diversos. Isso nos aponta como as mídias sociais têm se apresentado, no cotidiano das pessoas surdas, como um instrumento que possibilita sua vivência musical.

.....

D: *Gosto muito de dançar. [...] e hoje, principalmente vendo vídeos no Youtube.*

P: *Você conhece alguém que toca bateria?*

Lis: *Não. Só na Internet*

Mãe: *Ela (Bianca) gosta de música porque pega o celular, procura por vídeos [...]*

R: *Quando ganhei o violino treinava bastante vendo Youtube [...].*

.....

Vale enfatizar que a vivência da musicalidade pela dança, pelo tocar um instrumento, por ver vídeos no *Youtube* e observar as outras pessoas tocando, dançando e sentindo a vibração e a emoção da música é um modo de vivência da musicalidade que engloba a unidade das percepções no organismo, a unidade do ser. A dança perpassa pela percepção tátil da vibração, do ritmo e do pulso da música, pela percepção visual do movimento e, nesse contexto, todas essas percepções também se enlaçam nos demais modos de vivenciar a musicalidade. Isso nos sinaliza que os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda não estão vinculados à sua audição.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de que a educação musical pense outras formas de organização da experiência musical, que englobem inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa, surda ou não.

5.4. NINGUÉM SABE DO QUE O CORPO É CAPAZ

Ao pensar e refletir sobre todos esses modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, relembro as inúmeras conversas que ficaram registradas em minha mente ao longo deste processo de pesquisa. Sentir com eles o preconceito de uma sociedade que aniquila as possibilidades de simplesmente ser e estar no mundo fora dos padrões estabelecidos. A oportunidade de vivenciar o que é o cotidiano da maioria das pessoas surdas: ser ouvinte, estar entre surdos, não saber libras e sentir na pele a estranheza, mesmo estando em seu país, de ser incomunicável. Isso me fez reafirmar a urgência de uma sociedade que veja, enxergue, perceba e torne visíveis as pessoas que nela vivem.

Lembrar-me das falas de alguns participantes a respeito da postura de professores de música que não acreditaram que eles seriam capazes de aprender um instrumento fez e faz arder em mim a urgência de olharmos para o outro. Mas o mundo anda preguiçoso e mesquinho. Ouvi pelos congressos que participei: “dá trabalho ter aluno diferente!” e concordo, mas gostaria de explicar o porquê. Dá trabalho porque as pessoas se acomodaram nas suas mesmices, nas suas rotinas, nas suas lutas de causa própria, nos seus padrões e, cada vez mais, nós deixamos de lado a lei da natureza: a presença da diferença em todos os reinos. “Ser diferente é normal!”, voltando, pois, à epígrafe da minha introdução.

Compreendo que comecei a engatinhar por uma estrada que existe há anos. Por ser ouvinte, não sei o que é, nem o que foi, mas, sinto o gosto das lágrimas, de suor e de sangue das pessoas que trilharam pelo caminho da cultura surda antes de mim. Deixo a porta aberta para que tantas outras pessoas entrem e percebam a existência e a marca da cultura surda em nosso país.

Gostaria de deixar registrado que o momento mais rico desta pesquisa foi proporcionado pelo fazer etnográfico. O contato com cada participante, aprender com eles, ver a pesquisa se materializando em cada fala apresentada. E, nesse percurso, percebi, como limite desse, o uso da expressão “vivência da musicalidade” tal qual a

concebemos neste trabalho; por isso, fizemos uso da “vivência da música”, pois compreendemos que essa atividade musical é um dos caminhos de se vivenciar a musicalidade.

Ainda em campo, as falas dos participantes, em agradecimento ao tema de pesquisa, “Os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda”, nos mostraram a urgência de apresentar à sociedade que as pessoas surdas podem vivenciar sua musicalidade, que elas podem e conseguem aprender um instrumento e dançar, enfim, que elas possuem musicalidade, que podem, conseguem e têm interesse em se relacionar com um universo sonoro que não está limitado à percepção auditiva, tal qual foi apresentado nesta pesquisa. E, ainda, percebemos que a sociedade não precisa ditar regras do que eles podem ou não realizar, que apenas permita que eles vivam à sua maneira, com as mesmas possibilidades ofertadas para as pessoas que não apresentam defeito.

Acredito que esta pesquisa traz em si um ponto importante a respeito das práticas pedagógicas exercidas na e pela educação musical. Não há como descobrir uma diversidade de modos de se vivenciar a musicalidade e permanecer com práticas que priorizem somente a percepção auditiva, sem considerar as inúmeras possibilidades de atividades para o desenvolvimento da musicalidade.

Cada modo de vivência da musicalidade aqui apresentado precisa ser considerado nas atividades de educação musical, o que também abre possibilidades para as pesquisas futuras nesta área, como um todo, e não somente no âmbito desta educação com pessoas surdas. Verificamos e afirmamos que os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda apresentados neste trabalho são, também, modos de vivência da musicalidade de seres humanos.

Concluo esta pesquisa com uma citação que resume bem o aprendizado que recebi ao desenvolvê-la e que aponta, para o ser humano, a riqueza que ele possui.

[...] O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. (SPINOZA, 2013, p. 167).

Infelizmente, verificamos que ainda vivemos o determinismo biológico. Tivemos o exemplo da nossa participante que queria aprender violino e o professor disse que ela não poderia pelo fato de ser surda. Acredito que este professor não compreendeu

o que disse Spinoza. A musicalidade, por ser comportamento humano relativo ao mundo sonoro, se desenvolve na cultura, na relação com o outro, e acontece no corpo. Este corpo que não se atém a limites.

Por não sabermos do que o corpo é capaz, urge a necessidade de expandirmos todas as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade da pessoa, e ressaltar novamente que não é apenas da pessoa surda, é do ser humano.

Aqui podemos pensar para além da educação musical. Compreendemos que este trabalho traz uma denúncia das nossas práticas pedagógicas. Não somos levados a pensar em todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Elegemos uma possibilidade, normalmente aquela que nos convém e, com base nela, realizamos todo nosso fazer pedagógico.

Não é possível que, com tantas evidências apresentadas a respeito dos modos de vivenciar a musicalidade, a educação musical permaneça fechada e engessada em seus padrões que, priorizam a percepção auditiva, que valorizam determinadas experiências em detrimento de outras. Este trabalho mostrou o quanto somos limitados em nossas práticas educativas e como consequência, limitadores do fazer do outro. Que sejamos livres dessas amarras! Que nosso fazer pedagógico, em nossa intencionalidade, possibilite o alçar voo. Que nossas asas alcancem o azul do céu. Voemos!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roberto Ricardo Santos. **Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2016.

BENASSI, Cláudio Alves; LEANDRO Rosa Cardoso; DUARTE, Anderson Simão. **Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades**. In.: Revista Diálogos. Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2760/1885>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278/2016**, de 2 de maio de 2016. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 3 jun. 2016.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **A língua de sinais e os sons: uma apreciação estética**. IN: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Carta Aberta ao Ministro da Educação. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOMINISTROMERCADANTE.pdf>> Acesso em 20 Out 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2014

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18266>>. Acesso em: 02 de out. 2016.

GASKELL, George e BAUER, Martin W.(orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2015.

GESSER, Audrey. **Libras? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 3. ed. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2003.

GRIEBELER, Wilson Robson e SCHAMBECK, Regina Finck. **Educação musical para surdos:** um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM. Blumenau. 11 a 13 de setembro de 2014. Disponível em <http://www.abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/559> Acesso em: 20 mar. 2016.

GOULD, STEPHEN JAY. **A falsa medida do homem**. 3. ed. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2014.

HAGUIARA–CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora , 2003.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2015.

KUNTZE, Leichsenring Vívian. **A relação do surdo com a música:** representações sociais. 2014.153 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Catarina: Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2014-04-11T175057Z-1686/Publico/115215.pdf> Acesso em: 03 out. 2016.

KUNTZE, Leichsenring Vívian e SCHAMBECK Regina Finck. **Ensino de Música:** perspectivas de uma professora surda. Revista Educação, Artes e Inclusão. v. 9, nº 1. Disponível em: < <http://200.19.105.203/index.php/arteinclusao/article/view/4051>>. Acesso em: 03 out. 2016.

KUNTZE, Leichsenring Vívian e SCHAMBECK Regina Finck. **Vivências musicais:** o olhar do surdo sobre a música. In: Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão. 01 e 02 de outubro de 2013. Florianópolis. Disponível em: < <http://virtual.udesc.br/eventos/ixencontro/11.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** A comunidade surda amordaçada. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LIMA, Gueidson Pessoa de. **Música e surdez:** o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro

de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/20788>>. Acesso em 03 out. 2016.

LIMA, Niusarete. Margarida. **Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006> . Acesso em: 12 ago 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução de Ana Paula Dores. 1961.

MATHIAS, Mercia Santana. **Sobre a musicalidade do surdo**: representação e estigma. Revista Crítica Educativa. v. 1, nº 1, 2015. Disponível em: < <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/7>>. Acesso em: 04 out. 2016.

OLIVEIRA, Hilka Cibelle da Cruz. **O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música**. Revista Virtual de Cultura Surda. Edição nº 14 / Setembro de 2014. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%202014%20de%20autoria%20de%20HILKIA%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

O Milagre de Anne Sullivan. (The Miracle Worker – original). Direção: Nádia Tass. 2000. 95 min, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9Zqn_pHoni0. Acesso em: 03 jul. 2015.

PAIVA. Brígida Bessa. **A musicalização dos surdos**: um relato de experiência de musicalização de alunos do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS/Natal-RN). 2012. Monografia. Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <[Http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1105](http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1105)>. Acesso em: 1 out. 2016.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais**: percepção de professores. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_033ad18ec1583a3ae8fae0235da49585/Description#tabnav>. Acesso em: 1 set. 2016

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>>. Acesso em: 12 ago 2016.

PEREIRA, Sarita Araújo. **Ensino musical para surdos**: um estudo de caso com utilização de tecnologia. In: Anais do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música - SIMPOM. 24 a 28 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4579>>. Acesso em: 03 out. 2016.

PERLIN, Gladis e REIS, Flaviane. **SURDOS**: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PERLIN, Gladis. T.T. **Identidades Surdas**. In SKLIAR Carlos (org). A surdez: Um olhar sobre as diferenças. 7ª ed. Porto Alegre: Medicação, 2015.

PINHEIRO, Mourão Marisa; SILVA Lázara Cristina da. **No silêncio dos sons**: música e surdez: construindo caminhos. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, nº. 27, jan./jun., 2007 Disponível em: <<http://www.refdoc.fr/Detailnotice?idarticle=701977&typeRecherche=RDS>>. Acesso em: 02 out. 2016.

PINK, Sarah. Doing Sensory Ethnography. Second Edition. London. SAGE, 2015.

REILY, Lúcia Helena e OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos. **Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária**: acesso e participação. Revista Crítica Educativa. v. 1, nº 2, 2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/41>>. Acesso em: 03 out. 2016.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho e ECKERT Cornelia. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, Céli Regina Jardim e GUAZZELLI, Augusto Barcellos (orgs.). Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Iluminuras, ano 2008, v.9, n. 21. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em: 12 ago 2016.

RODRIGUES, Igor Ortega. **Os efeitos da musicoterapia através do uso do software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Medicina, Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131200>. Acesso em: 03 out. 2016.

RODRIGUES, Igor Ortega e GATTINO, Schulz Gustavo. **Música, musicoterapia e surdez**: uma revisão literária. Revista NUPEART. v. 14. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/6333>>. Acesso em: 02 out. 2016.

ROSA, Emiliania F. **Identidades Surdas**: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

RUI, Laura Rita e STEFFANI, Maria Helena. **Física: Som e audição humana**. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_fisicasomeaudicaohumanal.trabalho.pdf> Acesso em: 03 abr. 2017.

SACKS, Oliver. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia das Letras. 2015

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011a.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011b.

SILVA, Cristina Soares da. **Educação Musical para Surdos: uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo**. In: Artigos Meloteca, 2011. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/educacao-musical-para-surdos.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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**. Dissertação de mestrado. Departamento de Linguística, Letras e Artes. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2015. Disponível em: <[Http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12368](http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12368)>. Acesso em: 1 out. 2016

SILVA, Paulo Roberto de Sousa e. **Ensinando e aprendendo com alunos surdos: um estudo da experiência música em uma escola regular de Governador Valadares/MG**. 2014. 63 f. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ipatinga, 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/10626>>. Acesso em: 03 out. 2016.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SOU SURDA E NÃO SABIA. Documentário dirigido por OCHRONOWICZ, Igor. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TESKE, Ottmar. **A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas**. In SKLIAR Carlos (org). A surdez: Um olhar sobre as diferenças. 7ª ed. Porto Alegre: Medicação, 2015.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva**. In: TACCA. M.C.V.R. (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto (org.). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 22 set. 2015.

VALENTE, Thaianny Cristine Dias; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de. **Educação de surdos**: a música como proposta pedagógica inclusiva. In: Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos. Belém: Pará, 2016. Disponível em: <http://www.ilc.libradesign.com.br/upload/arq_arquivo/1123.pdf#page=139>. Acesso em: 01 out. 2016.

VIANA, Márcia Carolina da e SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Educação musical inclusiva**: um estudo a partir do Batuqueiros do Silêncio. 2013. In: II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID7729_03092015013625.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução de Alejandro Ariel González. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas I: **El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: **Fundamentos de Defectología**. Aprendizaje Visor. Madrid: 1997.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia da arte**. Editora Martins Fontes: São Paulo, SP, 2001a

VILHALVA Shirley. **Anatomia do sentimento surdo**. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

WINISK, José Miguel. **O som e o sentido**: Uma outra história das músicas. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

APÊNCIDES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COM NOME)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, pela Universidade de Brasília, com o título provisório “*Educação musical na cultura surda: caminhos para o desenvolvimento musical na perspectiva de pessoas surdas*” que tem por objetivo compreender como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e, portanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para compreendermos este fenômeno.

Para entendermos esse processo, faremos uso de entrevistas que serão registradas durante conversas realizadas presencialmente ou via *Whatsapp*, *Skype* e/ou *Facebook*. Estes registros serão os escritos da tradução da Língua Brasileira de Sinais – Libras – para o português durante a conversa e possíveis contatos pelas mídias sociais.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e para refletirmos sobre como a educação musical tem considerado sua singularidade.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa não envolverá custo financeiro, a favor ou em prejuízo do participante, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos. Concordando com a realização da pesquisa e com a utilização dos dados coletados na entrevista e nas mídias sociais, incluindo a divulgação de seu nome, de vídeos e/ou fotos, para fins científicos e em favor da referida pesquisa, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa e nos colocamos à disposição para responder quaisquer outras perguntas referentes ao estudo que está sendo desenvolvido.

Atenciosamente,

Mestranda Tatiane Ribeiro Moraes de Paula (Matrícula UnB: 16/0065259 e tatibiloca@gmail.com)

Nome: _____

Endereço eletrônico: _____ (caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SEM NOME)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, pela Universidade de Brasília, com o título provisório “Educação musical na cultura surda: caminhos para o desenvolvimento musical na perspectiva de pessoas surdas” que tem por objetivo compreender como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e, portanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para compreendermos este fenômeno.

Para entendermos esse processo, faremos uso de entrevistas que serão registradas durante conversas realizadas presencialmente ou via Whatsapp, Skype e/ou Facebook. Estes registros serão os escritos da tradução da Língua Brasileira de Sinais – Libras – para o português durante a conversa e possíveis contatos pelas mídias sociais.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e para refletirmos sobre como a educação musical tem considerado sua singularidade.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa garantirá a privacidade de seu nome, não envolverá custo financeiro, a favor ou em prejuízo do participante, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos. Concordando com a realização da pesquisa e com a utilização dos dados coletados na entrevista, para fins científicos e em favor da referida pesquisa, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa e nos colocamos à disposição para responder quaisquer outras perguntas referentes ao estudo que está sendo desenvolvido.

Atenciosamente,

Mestranda Tatiane Ribeiro Morais de Paula (Matrícula UnB: 16/0065259 e tatibiloca@gmail.com)

Nome: _____

Endereço eletrônico: _____ (caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENOR DE IDADE)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, pela Universidade de Brasília, com o título provisório “Educação musical na cultura surda: caminhos para o desenvolvimento musical na perspectiva de pessoas surdas” que tem por objetivo compreender como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e, portanto, gostaríamos de contar com sua colaboração, permitindo a participação de sua filha, para compreendermos este fenômeno.

Para entendermos esse processo faremos uso de entrevistas que serão registradas durante conversas realizadas presencialmente ou via *Whatsapp*, *Skype* e/ou *Facebook*. Estes registros serão os escritos da tradução da Língua Brasileira de Sinais – Libras - para o português durante a conversa e possíveis contatos pelas mídias sociais.

Sua colaboração é de extrema importância para compreendermos como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda e para refletirmos sobre como a educação musical tem considerado sua singularidade.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa garantirá a privacidade de seu nome, não envolverá custo financeiro, a favor ou em prejuízo do participante, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos. Concordando com a realização da pesquisa e com a utilização dos dados coletados na entrevista e nas mídias sociais, quer sejam vídeos e/ou fotos, para fins científicos e em favor da referida pesquisa, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa e nos colocamos à disposição para responder quaisquer outras perguntas referentes ao estudo que está sendo desenvolvido.

Atenciosamente,

Mestranda Tatiane Ribeiro Morais de Paula (Matrícula UnB: 16/0065259 e tatibiloca@gmail.com)

Nome: _____

Endereço eletrônico: _____ (caso queira receber o resultado da pesquisa)

Nome da sua filha: _____

Assinatura

ANEXOS

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS
ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a

ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer

que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali “segregadas”, ou se o ensino que ali recebem é apenas “complementar”. É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem

contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, **o fechamento de**

escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos **surdos** e com **deficiência auditiva** em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas.¹

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, **depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo.** Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas)². [...] A primeira conclusão a que somos

¹ Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

² Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. "Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular", notícia publicada em http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+al+para+regular/n15971_19749750.html < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados

forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares. **Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva** e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, **entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar**. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos **somente os alunos surdos**, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas específicas e classes comuns:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma **diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas**, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, **o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008**. Essa grave diminuição dos que gozam desse **direito constitucional fundamental** não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 **uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas**. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que

incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) **dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva**. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir.

Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras “b” e “c”) e na IDA (*International Disability Alliance*), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngue de surdos (grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. **Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma.** A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. **As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional.** O apoio dos pares é necessário.

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

Dra. Ana Regina e Souza Campello
Professora Adjunta da UFRJ

Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Karin Lilian Strobel
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Marianne Rossi Stumpf
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Professora Adjunta da UFSC

Dr. Rodrigo Rosso Marques
Professor Adjunto da UFSC

Dr. Wilson de Oliveira Miranda
Professor Adjunto da UFSM

Que Ab'surdo!

Levy Ferreira

Não existe outro mundo como o meu

Parece que tudo é diferente

Minha vida é como Romeu

Impossível seguir em frente

Juro que entendo a melodia

Diferente pessoa posso ser

Tudo pode no novo dia

Milagres podem acontecer!

Que absurdo! Sou surdo...

Sinto algo diferente dentro de mim

Meu coração não é surdo!

Que absurdo! Sou surdo...

Sinto a música tocando o meu ser

Meu coração não é surdo!

Superando um ouvido recluso

Considero nenhum problema

Ficar quieto, me recuso.

Estou livre deste dilema

Do meu jeito posso tocar

Descobri um caminho a seguir

Para a liberdade encontrar

Seguindo na vida a sorrir

Que absurdo! Sou surdo...

Sinto minha alma diferente

Sou surdo!