

VÍVIAN LEICHSENRING KUNTZE

**A RELAÇÃO DO SURDO COM A MÚSICA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina
Finck Schambeck

**FLORIANÓPOLIS
2014**

VÍVIAN LEICHSENRING KUNTZE

**A RELAÇÃO DO SURDO COM A MÚSICA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Finck Schambeck
UDESC

Membros:

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques
UFSC

Florianópolis, SC, 10/02/2014.

Ao meu maravilhoso marido João, e
ao nosso bebê que está a caminho e
já é muito amado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Não o faço por ser este um costume rotineiro, mas com a consciência de que sem Ele nada sou, e que graças a Sua imensa bondade e por intermédio de Suas ricas bênçãos pude chegar até aqui. Agradeço aos meus pais, Dalee e Luiza que me ensinaram desde cedo a fazer boas escolhas, e sempre me incentivaram nos estudos e em todas as áreas da vida. Ao meu marido João, que me apoiou durante estes dois anos de árduo trabalho, dando suporte e inclusive me auxiliando nas formatações. À minha sogra Tânia pelas contribuições feitas. Agradeço à amiga Ketlyn pela revisão minuciosa do trabalho, bem como à minha tia Daisy pela revisão do Abstract. Ao intérprete Marcos pela tradução tanto da qualificação quanto da defesa. Aos demais familiares e amigos que sempre torceram por mim, mesmo em horas de desânimo. Aos professores e colegas do PPGMUS, também à minha orientadora prof. Regina Finck Schambeck por seu apoio.

Agradeço aos integrantes dos dois grupos focais que se disponibilizaram a participar da pesquisa, bem como às intérpretes. Sou grata pela grandíssima ajuda da intérprete Natália Rigo, que auxiliou tanto na tradução de um dos grupos, bem como na revisão e transcrição das gravações. À professora Sarita de Araújo Pereira por ter se disposto a compartilhar sua história, como também a toda a equipe de professores e intérpretes do Conservatório Cora Pavan Capparelli em Uberlândia/MG, por terem possibilitado a entrevista com os membros da banda Ab'surdos. Enfim, a todos que ajudaram a tornar este trabalho uma realidade. Muito obrigada!

RESUMO

KUNTZE, Vívian Leichsenring. *A relação do surdo com a música: representações sociais*. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2014.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual busca compreender de que forma o indivíduo surdo constrói suas representações sociais com a música. Sendo assim, foram utilizadas as técnicas de grupo focal e entrevista semiestruturada, sendo realizados dois grupos focais com surdos, um grupo musicalizado e o outro não musicalizado, com a finalidade de observar a partir deste contraste, as realidades distintas de cada um dos grupos. A entrevista foi realizada com uma professora de música surda, a qual, a partir de suas próprias experiências, pôde transmitir como um profissional de música surdo enxerga as possibilidades e dificuldades do trabalho dentro deste contexto. O referencial teórico pautou-se nas concepções de representação social de Serge Moscovici (2011, 1978). Os resultados indicam que as vivências musicais do surdo são de extrema importância para seu posicionamento enquanto sujeito musical, fato este que implicará nas representações sociais. Semelhantemente, confirmou-se a necessidade de profissionais especializados que atuem no contexto de música e surdez, para que, através do emprego de estratégias e metodologias adequadas, possam propiciar um ensino eficaz à comunidade surda, evitando possíveis bloqueios ou traumas por parte do aluno.

Palavras-Chave: Educação Musical. Educação Musical Especial. Música e Surdez.

ABSTRACT

KUNTZE, Vivian Leichsenring. *The relationship between a deaf person and music: social representations*. 2014. 153f. Dissertation (Master in Music - Area: Music Education) - University of the State of Santa Catarina. Graduate Program in Music, Florianópolis, 2014.

This work is a qualitative research study, which seeks to understand how a deaf individual builds his social representations with music. Thus, the techniques of focus groups and semi-structured interviews were used, two focus groups with deaf, one with knowledge in music, and the other without this acquaintance, in order to observe from this contrast, the different realities of each group. The interview was conducted with a deaf teacher of music, which from her own experience could reveal how a deaf music professional sees the possibilities and difficulties of working within this context. The theoretical framework was based on conceptions of social representation of Serge Moscovici (2011, 1978). The results indicate that the musical experiences of the deaf are of utmost importance to their positioning as a musical subject, a fact that implies the social representations. Similarly, confirmed the need for skilled professionals working in the context of music and deafness, so that through the use of appropriate strategies and methodologies, may provide an effective education to the deaf community, avoiding any blockages or traumas for the student.

Keywords: Music Education. Special Music Education. Music and Deafness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil (continua)	41
Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil (conclusão).....	42
Quadro 2 - Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre os anos de 2005 a 2012 (continua).....	42
Quadro 2 - Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre os anos de 2005 a 2012 (conclusão).....	43
Quadro 3 – Perfil dos integrantes do GFNM (grupo focal não musicalizado).....	62
Quadro 4 – Perfil dos integrantes do GFM (grupo focal musicalizado)	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AMESLAN	American Sign Language
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
APROEX	Apoio a Projetos de Extensão
ASGF	Associação de Surdos da Grande Florianópolis
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
GF	Grupo Focal
GFM	Grupo Focal Musicalizado
GFNM	Grupo Focal Não Musicalizado
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
SESC	Serviço Social do Comércio
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	25
2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO.....	26
2.2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS.....	29
2.2.1	Oralismo	30
2.2.2	Língua de Sinais	31
2.2.3	Comunicação Total	31
2.2.4	Bilinguismo	32
2.3	IDENTIDADE, CULTURA E REPRESENTAÇÕES DO SURDO.....	33
2.4	ESTIGMA E SURDEZ.....	37
2.5	PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL SOBRE MÚSICA E SURDEZ.....	39
3	MÚSICA E SURDEZ	44
3.1	DANÇA E SURDEZ	49
3.2	MÚSICA E VISUALIDADE	50
3.3	EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ	52
4	PERCURSO METODOLÓGICO	56
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	56
4.2	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	57
4.3	COLETA DE DADOS.....	60
4.4	ANÁLISE DE DADOS	63
4.5	CRITÉRIOS ÉTICOS	64
5	PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA SURDA	66
5.1	A APRENDIZAGEM MUSICAL	66
5.2	ENSINANDO MÚSICA.....	69
5.3	ATUANDO NO CONTEXTO MÚSICA E SURDEZ.....	71
5.4	PRÁTICAS MUSICAIS	73
5.5	ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS	74
6	GRUPO FOCAL MUSICALIZADO	77
6.1	“MÚSICA PRA MIM É VIBRAÇÃO”.....	77
6.2	APRECIÇÃO E PERCEPÇÃO MUSICAL	79
6.2.1	Elementos Não Musicais	81
6.3	EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ	86
6.4	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A MÚSICA... 89	
6.5	“O SURDO É SIM CAPAZ DE FAZER MÚSICA”	90

6.6	REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E AMIGOS QUANTO A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES MUSICAIS	91
7	GRUPO FOCAL NÃO MUSICALIZADO	94
7.1	“EU NÃO ENTENDO, DE FATO, O QUE É A MÚSICA”	94
7.2	APRECIÇÃO E PERCEÇÃO MUSICAL	96
7.2.1	“A letra que dá significado pra mim”	97
7.2.2	“A pintura é visual e substitui o som”	98
7.2.3	“Essa relação sem a dança, passa despercebida”	99
7.2.4	“Parece que dá um choque”	100
7.3	“AULA DE MÚSICA PARA SURDOS TALVEZ SERIA IMPORTANTE”	101
7.4	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A MÚSICA	105
7.5	O SURDO COMO SUJEITO MUSICAL	106
7.6	REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E AMIGOS QUANTO A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES MUSICAIS	108
8	PERCEÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO SOBRE A MÚSICA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES	110
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	134
	APÊNDICE A - Entrevista professora Sarita de Araújo Pereira	135
	APÊNDICE B – Roteiro realizado nos GFS	136
	APÊNDICE C - Questionário para os participantes do GFNM	138
	APÊNDICE D – Questionário para os participantes do GFM	140
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento	142
	ANEXOS	144
	ANEXO A – Evelyn Glennie	145
	ANEXO B – Seans Forbes	145
	ANEXO C – Signmark	146
	ANEXO D – Shawn Dale Barnett	146
	ANEXO E – Banda Surdodum	147
	ANEXO F – Banda Ab’surdos	147
	ANEXO G – Banda Batuqueiros do Silêncio	148
	ANEXO H – Quadro de Kircher (1602-1680)	148
	ANEXO I – Letra da música <i>I’m Deaf</i> de Seans Forbs	149
	ANEXO J – Letra da Música <i>Que Absurdo</i> de Levy C. Ferreira	152
	ANEXO K – Poema <i>The Five Senses</i> de Paul Scoot	153

1 INTRODUÇÃO

Música e surdez. Um tema inusitado, principalmente para uma bacharel em violino. Por que a escolha desta temática? Possivelmente a motivação por escolher trabalhar com educação especial tenha suas raízes ainda na infância da autora, por influência de sua mãe, que teve a oportunidade de atuar mesmo que por pouco tempo na área de educação especial, e sempre narrava histórias de seu trabalho e sua relação com as crianças. Outras envolventes histórias também contadas por ela, tais como a de *Helen Keller* e sua professora *Anne Sullivan*, fizeram com que a autora gastasse horas imaginando como seria possível uma menina surda e cega comunicar-se. A partir da motivação pela área de educação musical para alunos com deficiência, decidiu matricular-se na disciplina optativa Educação Especial do curso de licenciatura em música da UDESC. Foi a partir desta disciplina que obteve conhecimento dos trabalhos de educação musical direcionados para alunos surdos, podendo então, ampliar os horizontes e melhor assimilar e perceber a profundidade do assunto.

Pode o surdo apreciar ou fazer música? Por que não costumam ser propostos espaços para vivências musicais em instituições para surdos? Teriam os surdos interesse em participar de atividades musicais? Os professores estão interessados em ministrar aulas de música para surdos? Muitos são os questionamentos e ainda poucas as respostas. ‘Música e Surdez’ sempre foi e continua sendo um tema bastante polêmico, não só para os surdos, mas para os ouvintes também. Através deste trabalho, procurou-se obter mais evidências para confirmar a importância do ensino de música para surdos.

Ao descobrir que uma criança é surda, seus pais deverão escolher qual há de ser o meio de comunicação que será ensinado ao seu filho: a) o Oralismo – aquisição da língua falada sem utilização de sinais; b) a Língua de Sinais – comunicação através de gestos, sinais e expressões corporais e faciais; c) a Comunicação Total – uso de sinais juntamente com métodos auditivo-orais e leitura oro-facial (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999); e d) o Bilinguismo – aquisição da língua de sinais, bem como a língua oficial do seu país como segunda língua (PEREIRA, 2008). Em relação a este assunto há grande controvérsia. Muitas discussões tem sido travadas entre os defensores de cada um dos grupos. De acordo com Hagiara-Cervellini (2003) a música tem sido incorporada principalmente em instituições oralistas, não como um fim em si, mas geralmente como meio de facilitar a produção oral.

O percurso a ser relatado a seguir pode parecer de certa forma desanimador, no entanto foi a partir do ocorrido que delimitou-se a temática da presente dissertação. O intuito do relato não é enfatizar as dificuldades, outrossim, evidenciar o caminho trilhado pela pesquisadora, bem como atestar que a pesquisa nem sempre segue o rumo previsto inicialmente.

Em um primeiro momento, a intenção do trabalho foi buscar novas ferramentas para o ensino e desenvolvimento do gosto pela música com indivíduos surdos. Foram conseguidas verba e bolsistas através de dois projetos de extensão, em forma de oficinas: um deles um edital de apoio a projetos de extensão (APROEX/IFSC), ligado ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que tinha por objetivo o ensino de violão e guitarra elétrica em conjunto com alunos ouvintes; e, o outro, o Projeto “Música e Silêncio”, ligado ao Centro de Educação a Distância (CEAD), com verbas do Ministério da Educação. As duas ações, em momentos distintos, foram amplamente divulgadas mediante a confecção de cartazes, *e-mails*, telefonemas e mensagens de celular. Foram realizadas propostas diversificadas em diferentes locais, sendo divulgadas nas seguintes instituições: IFSC – Campus Florianópolis e Campus Palhoça Bilíngue, UDESC, Serviço Social do Comércio (SESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Associação dos Surdos da Grande Florianópolis (ASGF).

Verificando a falta de surdos interessados para a primeira oficina oferecida (violão e guitarra elétrica), ponderou-se então que talvez uma oficina de percussão seria melhor recebida por essa comunidade. Após esperar mais dois meses e, ainda, sem nenhuma inscrição, mudou-se a proposta mais uma vez, agora propondo-se um trabalho com música e dança. A opção pela dança pautou-se nas informações obtidas com alguns professores que atuavam com surdos, acreditando-se que a dança poderia ser um elemento de conexão com a música e, a partir daí, os surdos poderiam mostrar-se mais receptivos para a linguagem musical. Para ministrar esta terceira proposta de oficina, conseguiu-se uma dançarina graduada em música e que faria a mediação das duas linguagens (música e dança). No entanto, mais uma vez, não houve nenhum surdo inscrito.

Este pequeno relato pretendeu trazer à tona a dificuldade em encontrar elementos para a coleta de dados. A temática de pesquisa inicialmente escolhida foi ajustada após não haver se conseguido nenhum contato de possíveis alunos interessados nas atividades que serviriam para coleta de dados, mesmo com a utilização de propostas

diversificadas e de convites individualizados (via e-mail e SMS) para alguns surdos indicados por professores de artes. Decidiu-se, então, por aprofundar a investigação, procurando-se agora, nesta nova perspectiva, analisar o papel da música na vida do surdo. Será que a música, realmente, possui um papel relevante para ele? Para balizar a investigação, o trabalho pautou-se no referencial teórico de Moscovici (2011, 1978) sobre a teoria das representações sociais. Ao tratar deste tema, a questão do estigma acaba vindo à tona, e por este motivo, as concepções de Goffman (1988, 2007) acerca do estigma se mostraram imprescindíveis para compreensão de tais representações.

Dar a devida atenção ao discurso do surdo, entender seus sentimentos, preferências e ambições, é essencial para evitar bloqueios e aversões a determinadas atividades, como no caso de música. Haguiera-Cervellini (2003, p. 92), profissional da área da fonoaudiologia, reforça esta concepção ao dizer que “[...] é também fundamental ouvir o próprio sujeito surdo a respeito dessa sua possibilidade. Como ele se vê enquanto uma pessoa que pode expressar a sua musicalidade e fazer, criar e usufruir a música?” Proporcionar ao surdo a possibilidade de expressar-se quanto a suas reais intenções em relação às atividades musicais, deveria ser algo patente à comunidade ouvinte.

Deste modo, a intenção do presente trabalho é obter um aprofundamento em questões referentes a dificuldades de apropriação da música pela comunidade surda. Acredita-se que o preconceito com qualquer tipo de música ou sonoridade tem paulatinamente separado os surdos desta forma de arte e expressão. Será que esse aparente receio seria inato ao surdo, ou é algo imposto a ele pelos defensores ouvintes do grupo? No decorrer do trabalho visa-se o aprofundamento desta temática, a busca por averiguar se realmente há um distanciamento entre o grupo surdo e as atividades musicais, bem como constatar de que maneira a educação musical pode contribuir para introduzir mais profundamente a música no contexto do surdo. Assim, a questão de pesquisa é: **Como o sujeito surdo constrói suas representações sociais com a música?** Nesse sentido, procura-se identificar o papel da música na vida dos surdos através das suas falas, buscando elementos que possam auxiliar na reflexão sobre a representação que a música tem no seu cotidiano. A identificação de como as vivências pessoais, culturais, familiares, sociais, influenciaram na decisão da participação ou rejeição de atividades musicais por parte dos surdos, será de extrema importância para o presente trabalho, pois é a partir das falas dos surdos que

poderemos compreender de que forma a educação musical pode contribuir para a incorporação da música em suas vidas.

O psicólogo social Serge Moscovici foi o criador do termo representações sociais, utilizando-o para nomear “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Segundo o autor, todas as interações humanas pressupõem representações, as quais possuem duas funções básicas. A primeira representação trata sobre convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, classificando-os em determinadas categorias. Moscovici afirma que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores, impostos por representações, linguagem ou cultura. Mesmo com esforços, não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções. A segunda função básica das representações é que ela é prescritiva, impondo uma grande força contra o homem, sendo estruturada mesmo antes de sermos induzidos aos modelos a serem seguidos (MOSCOVICI, 2011). Deste modo, buscou-se descrever, sob o ponto de vista dos próprios surdos, como estes se relacionam com a música e de que forma concebem a perspectiva de participação em atividades musicais, com vistas a entender, na perspectiva de Moscovici (2011, 1978), como o estigma e as representações sociais podem interferir nas relações entre os surdos e as atividades musicais.

Para Moscovici, a questão da linguagem é muito presente dentro de um contexto coletivo. A psicologia social diz respeito às ideias e concepções que a sociedade como um todo possui, referente a determinados indivíduos, sendo que essas crenças irão determinar as atitudes e posicionamentos da sociedade quanto a estes sujeitos. Moscovici também enfatiza que as representações coletivas ou sociais são a força da sociedade que se comunica e se transforma. No entanto, o autor ressalta que estas representações não podem ser explicadas por fatos da psicologia individual ou por meio de processos rudimentares (MOSCOVICI, 2011). Em relação a esse tema, cabe transcrever o excerto a seguir:

Representações dos racionais podem parecer ser mais racionais do que aquelas dos supostos primitivos, representações científicas podem parecer mais racionais que as religiosas e assim por diante. Tal aparência, contudo, chega a um beco sem saída se adotarmos seriamente a postura

que o conceito de representação coletiva é criado apenas por uma cultura (MOSCOVICI, 2011, p. 289).

O autor descreve ainda que todas as representações sociais têm como objetivo tornar algo não comum ao seu meio em algo familiar. Segue dizendo:

Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. [...] Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso (MOSCOVICI, 2011, p.55).

Para Goffman (2007), o termo representação é utilizado tratando-se de “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre ele alguma influência.” (GOFFMAN, 2007, p. 29). Ao tratar dessas representações sociais no contexto do indivíduo surdo, também pode-se notar a representação que a sociedade tem dele. Muitas associações falsas e ideias errôneas são feitas a respeito deste grupo de pessoas, o que pode vir a afetar as relações que a sociedade entreterá com estes. Referindo-se à representação social do surdo, Hagiara-Cervellini (2003) escreve:

Pensemos o caso da surdez. 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. Associada à imagem de surdo vem acoplada a imagem de mudo. Assim, a representação social que se tem do surdo é de um ser incompleto, menor. Não está em discussão o quanto ele pode escutar, beneficiado por aparelhos de amplificação sonora e um trabalho educativo. Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo

está dado, a imagem incorporada (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 53).

Os surdos, muitas vezes vitimizados por falsas representações por parte dos ouvintes, sofrem preconceitos os quais se refletem em suas relações com este grupo. Espera-se que através deste trabalho, os leitores aumentem seu conhecimento sobre a comunidade surda, sua cultura e identidade, e a partir daí possam ter um posicionamento mais sólido e firmado no tocante às representações que possuem destes, possibilitando desta forma uma maior aproximação entre os dois grupos.

Em levantamento da literatura, mais especificamente das teses e dissertações no banco de dados da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, encontrou-se vinte e um trabalhos em nível de pós graduação a partir das palavras-chave ‘Arte(s) e Surdez’ e ‘Música e Surdez’. Dentre os trabalhos catalogados como artes e surdez, constataram-se doze trabalhos; já os indexados como música e surdez foram oito: quatro dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado.

Dentre os poucos trabalhos de âmbito nacional localizados, em que o tema música e surdez é discutido de forma profunda e efetiva, cabe citar: Finck (2009), que tratou sobre o ensino de música para surdos; Ferreira (2011), o qual pesquisou sobre a música como fator de inclusão de indivíduos surdos; Sá (2008) e Haguiara-Cervellini (2003), que abordaram em suas pesquisas a perspectiva do surdo com relação à música; e por fim Soares (2007), a qual apresenta propostas de atividades musicais para surdos descritas em um trabalho de conclusão de curso. A partir destas informações, espera-se contribuir mais para este campo pouco explorado, mas em expansão.

A intenção do presente trabalho é, através da análise da produção de conhecimento na área e dos dados coletados, discutir o papel da música nas vivências e perspectivas do próprio surdo. Os entrevistados foram incentivados a relatar livremente suas experiências musicais vivenciadas, sendo tomadas, contudo, precauções para não restringir a espontaneidade destes. O estudo, de igual modo, também pretende contribuir para uma maior discussão e disseminação referente à temática abordada, tanto para a comunidade surda como para a ouvinte.

Diante da obrigatoriedade do ensino da música na escola, segundo a Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), este estudo mostra-se relevante, visto que muitos professores de música virão a deparar-se com alunos surdos em suas salas de aula.

Conhecendo-se as concepções do público surdo em relação às atividades musicais, facilita-se o processo de elaboração de diferentes estratégias de ensino e recursos pedagógicos, o que é essencial para que se possa cumprir efetivamente e com qualidade essa nova exigência nacional.

1.1 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em oito capítulos. Após esta introdução, será evidenciado o caminho feito até se chegar na escolha da questão de pesquisa e na delimitação dos grupos focais. Na sequência, o capítulo dois apresentará a revisão de literatura, iniciando-se com um histórico do trajeto da educação e das conquistas dessa comunidade, seguindo-se de uma abordagem sobre concepções de educação para surdos, questões referentes a cultura, identidade e representações, estigmas da surdez e, por fim, concluindo-se com citações de produções acadêmicas brasileiras que dizem respeito ao assunto em exame. No capítulo três, os conceitos de música e surdez são tratados após um levantamento da literatura desta área, trazendo breves discussões acerca das relações entre dança e surdez, música e visualidade, e educação musical e surdez. O capítulo quatro trata sobre a metodologia escolhida para a presente pesquisa, o tipo de abordagem e estudo, as técnicas de pesquisa e coletas de dados e, ainda, os critérios éticos adotados. No quinto capítulo será apresentada ao leitor uma entrevista com uma professora de música surda, tratando sobre suas estratégias de ensino, dificuldades enfrentadas, entre outros temas pertinentes. O sexto e sétimo capítulos trarão relatos dos grupos focais musicalizado e não musicalizado, respectivamente. Serão apresentadas categorias que abordam os seguintes pontos: a definição de música e a possibilidade de apreciação desta por parte do surdo; educação musical e surdez; relatos de experiências musicais; processo de percepção musical; e como o surdo vê-se como sujeito musical. No oitavo capítulo serão feitas as discussões entre os sujeitos da pesquisa, contrapondo com o referencial teórico. Por fim, encontram-se as considerações finais do trabalho, as referências utilizadas, bem como os anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização da temática referente à área em exame. Primeiramente, será dado um panorama geral do contexto da educação especial no Brasil. Serão tratadas, de forma sucinta, as concepções de educação para surdos: oralismo, língua de sinais, comunicação total e bilinguismo, além de questões sobre cultura, identidade e representações do surdo. Também serão discutidos os tópicos de estigma e surdez nas perspectivas de Moscovici (1978, 2011), o referencial teórico para o presente trabalho. E, para finalizar este capítulo, será mostrado um levantamento da produção acadêmica no Brasil, gerado a partir de materiais obtidos no portal da CAPES, bem como a partir dos periódicos da ABEM e ANPPOM.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

No Brasil, o atendimento a cegos, surdos, e pessoas com deficiência física e intelectual iniciou-se no século XIX. Neste primeiro século de atuação, os esforços feitos neste sentido eram, na sua grande maioria, iniciativas oficiais e particulares (MAZZOTTA, 2011). Segundo o autor, somente entre as décadas de 1950 e 1960 que a educação especial (anteriormente chamada por “educação de deficientes” ou “educação dos excepcionais”) foi incluída na política educacional brasileira. Mazzotta (2011) lista as três primeiras instituições especializadas em atender deficientes auditivos no Brasil: Instituto Santa Terezinha (Campinas – SP, 1929), Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (São Paulo – SP, 1951) e Instituto Educacional São Paulo – IESP (São Paulo – SP, 1954).

Em 1988, com a reformulação da Constituição Federal, proporcionou-se a este grupo novos direitos, tais como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola – artigo 206, inciso I –, bem como a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino – artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988). Posteriormente, em 1994, de acordo com documento do Ministério da Educação, houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial a qual condiciona o acesso à rede regular de ensino àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo

que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008b, p.7). Nota-se que essa política não visa a adaptação pedagógica aos alunos especiais, outrossim, incluindo-os num contexto que em grande parte das vezes é mais socialmente excludente do que se permanecessem nas instituições especializadas.

A atual luta da comunidade surda é para que existam instituições de ensino bilíngues que proporcionem aos surdos o aprendizado da Libras como primeira língua e do português como segunda. Nestas escolas, seriam ministrados os mesmos conteúdos de uma escola regular, porém com uma metodologia diferenciada, focando-se mais no aspecto visual. No entanto, como defendem Souza e Goês (2009), estes espaços tão almejados diferem-se da escola especial atual, pois segundo eles, estas instituições deveriam visar à solução dos problemas identificados tanto pela escola inclusiva, quanto pela escola especial de hoje. Quadros (2008, p.32), sugere que uma escola bilíngue deveria ter todos os conteúdos de uma escola comum, ao mesmo tempo em que deveria ser uma escola especial para surdos e uma escola regular de ensino. O conteúdo deveria ser ensinado em Libras, e o ensino da língua brasileira deveria ser em momentos específicos da aula. Para a autora, os objetivos de uma escola para surdos são: 1) criar um ambiente linguístico apropriado; 2) assegurar o desenvolvimento socio-emocional íntegro a partir da identificação com adultos surdos; 3) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo; e 4) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural (QUADROS, 2008, p.107).

A escola bilíngue encontra-se ainda em processo de disseminação no Brasil, inclusive pelo fato de que faz poucos anos que a Libras tornou-se uma língua oficial no Brasil. Foi somente em 24 de Abril de 2002 que o Governo Federal reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002). Outra conquista da comunidade foi a publicação da Lei Federal n. 11.796, de 29 de Outubro de 2008 (BRASIL, 2008c), a qual instituiu o dia 26 de Setembro como o dia nacional do surdo, o que representou mais uma das vitórias que a comunidade surda têm gradativamente alcançado.

Tratar o surdo como deficiente é algo delicado. Dentro da própria comunidade existem os que se consideram ou não, deficientes. Entende-se deficiência – no sentido da medicina – por ausência de funcionamento de um órgão; por extensão, seria falta ou carência de algo; perda de valor ou falha, sendo também sinônimo de imperfeição

(HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009). Visto que tal definição mostra-se de certo modo pejorativa, muitos surdos preferem negar tal classificação, usando apenas o termo “surdo”. Para grande parte destes surdos, deficiência seria um termo equivocado, pois diferentemente da definição do termo, nada lhes faltaria, pois enxergam-se como seres completos, dispoendo de uma língua própria: a língua de sinais.

Segundo Falcão (2010), tanto o estigma de deficiência, quanto o modelo terapêutico deveriam ser rejeitados, visto que o surdo possui capacidade e competência intelectual para comunicar-se. De igual modo, as terminologias utilizadas para classificar o grupo são por diversas vezes equivocadas, chamando os surdos de deficientes auditivos¹, bem como surdos-mudos². O Ministério da Educação dá a seguinte definição sobre deficiência auditiva:

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997, p.31).

Lane (1992), referindo-se ao termo deficiente auditivo, fala que este rótulo está associado a questões de enfermidade, e quando um sujeito surdo se conforma em ser rotulado desta maneira, este renuncia sua identidade surda, aceitando, deste modo, a definição determinada pelo grupo ouvinte. Para a autora o termo “surdo” remete a uma cultura, língua e experiências partilhadas, enquanto o termo “deficiente auditivo” faz menção à deficiência, apresentada por um indivíduo não participante da cultura surda. Strobel (2009) aprofunda um pouco mais essa classificação, sugerindo que o surdo que tem vergonha de utilizar-se da língua de sinais não se reconhece como surdo, mas como deficiente. Para a autora, este indivíduo não foi capaz de libertar-se da visão de surdez atribuída pela sociedade.

No que tange aos diferentes níveis de surdez, importa transcrever os termos da redação original do art. 4º, inciso II, do Decreto n. 3.289, de 20 de Dezembro de 1999, que regulamentou a Política

¹ Termo utilizado para referir-se a indivíduos com perda auditiva.

² **Refere-se ao indivíduo que é incapaz de ouvir e produzir sons vocais. A mudez não está obrigatoriamente associada com a surdez.**

Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999):

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) **de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;**
- b) **de 41 a 55 db – surdez moderada;**
- c) **de 56 a 70 db – surdez acentuada;**
- d) **de 71 a 90 db – surdez severa;**
- e) **acima de 91 db – surdez profunda;** e
- f) anacusia;

[grifou-se]

Todavia, o Decreto n. 5.296, de 2 de Dezembro de 2004, alterou a redação do inciso em referência para:

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

Não obstante, realça-se que os graus estipulados originalmente na norma refletem um entendimento que vigorou em nosso país até o fim de 2004.

2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Como apresentado anteriormente, a trajetória dos surdos para conseguirem se comunicar foi longa e muitas vezes penosa. Diversas correntes educacionais foram incorporadas e debatidas ao longo dos anos, visando encontrar o melhor meio educacional para esta parcela da população.

2.2.1 Oralismo

O oralismo consiste na busca da integração dos surdos à comunidade ouvinte, sendo ensinados, desta forma, a desenvolverem a língua oral. Para os profissionais adeptos desta filosofia, a língua oral é a única forma de comunicação, portanto deve ser o único meio de comunicação dos surdos (GOLDFELD, 2002). Para a autora, o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva através de reabilitação do surdo, visando à normalidade. Esta reabilitação, segundo Goldfeld, compreende uma constante terapia fonoaudiológica, a qual possa oferecer uma estimulação sistemática da oralização.

Segundo Pereira (2008), o aprendizado da língua oral é árduo e longo, podendo durar entre oito e doze anos. Além de ter que aprender a emitir determinados sons bem definidos, a criança surda deverá aprender as regras gramaticais da língua do seu país de origem.

Por meio de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Duffy (1987, apud QUADROS, 2008) constatou que os surdos conseguem captar apenas 20% da mensagem ao realizarem a leitura labial. Mesmo após muitos anos de treino a produção oral dos surdos, geralmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com eles.

Strobel (2009) relata que mesmo após a oficialização da Libras no Brasil, em 2002, continua havendo rixas entre profissionais que trabalham com surdos sinalizados e oralizados. Segundo a autora, estes profissionais oralistas veem a língua de sinais como sendo limitada e primitiva, atrapalhando o treinamento da fala e dificultando a integração do surdo à sociedade. Goldfeld (2002), por sua vez, enfatiza que a história mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunicação surda, sendo por este modo substituída pela língua de sinais, a qual possibilitou aos surdos maiores condições de desenvolvimento.

Para Northern e Downs (1975, apud MOURA, 2000) as principais formas de trabalho oral são: 1) o oralismo puro ou estimulação auditiva – exposição a sons e à língua falada, utilização de aparelhos auditivos, leitura orofacial³, e participação da família neste processo; 2) método multissensorial/unidade silábica – semelhante ao oralismo puro, acrescentando-se a leitura e escrita da língua oficial do

³ Processo de decifrar determinadas palavras através da observação do movimento dos lábios. Também conhecido como leitura labial.

país, bem como utilizando-se também da audição e tato; 3) método da língua natural – aprendizagem da criança através da atividade; e 4) método unissensorial ou abordagem aural – treinamento auditivo sem ensino formal de leitura orofacial.

2.2.2 Língua de Sinais

Com o passar dos anos foi-se notando que a metodologia utilizada para o ensino do oralismo não estava satisfazendo na sua totalidade as necessidades propostas. Nesta mesma época – década de sessenta –, os estudos relativos à língua de sinais começaram a se destacar, provando que a língua de sinais auxiliava as crianças surdas em seu desenvolvimento escolar (MOURA, 2000).

Quadros (2008, p. 46) cita quatro concepções equivocadas que se tem da língua de sinais baseadas nas pesquisas de Karnopp (1994), e acrescenta mais duas: 1) a língua de sinais como sendo uma mistura de pantomima⁴ e gesticulação, sem a possibilidade de expressar conceitos abstratos; 2) a existência de uma língua de sinais universal; 3) esta seria uma língua com falhas na organização gramatical; 4) sistema de comunicação superficial com restrição de conteúdos; 5) derivação do gestual espontâneo dos ouvintes; e 6) a língua de sinais não constituindo um sistema linguístico com representação hemisférica.

Segundo Moura (2000), a busca por este novo meio de comunicação e a rejeição da metodologia oralista, resultou em uma grande resistência tanto do público em geral quanto de muitos pesquisadores da área. O ocorrido acabou fazendo com que somente na década de oitenta a língua de sinais adquirisse algum reconhecimento. No entanto, neste momento da história surge a ideia de conciliação de ambas as formas de comunicação: a comunicação total.

2.2.3 Comunicação Total

A filosofia de comunicação total surgiu com o ideal da utilização de todos os meios possíveis para transmitir vocabulários e conceitos entre o ouvinte e o sujeito surdo. Gestos naturais, AMESLAN (*American Sign Language* – Língua Americana de Sinais), expressão facial, alfabeto digital, bem como a utilização de aparelho de

⁴ Arte de representar utilizando-se mais de gestos do que de palavras.

amplificação sonora individual eram recursos utilizados nesta filosofia (MOURA, 2000). Segundo a autora, a abordagem inicial da utilização da língua de sinais, que possuía finalidade educacional, foi posteriormente abandonada, surgindo então novas técnicas de apresentar a língua inglesa. O termo comunicação total continuou sendo empregado mesmo tendo-se mudado os conceitos iniciais desta filosofia.

Para Pereira (2008), esta é uma proposta que visa a construção do surdo como pessoa, e preocupa-se principalmente com os processos de comunicação entre surdos e ouvintes, bem como entre os próprios surdos. Para a autora, as vantagens da comunicação total seriam: 1) ser uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual; 2) não rotular os surdos; 3) utilizar-se das duas línguas com a finalidade de minimizar os atrasos de linguagem; 4) ampliar o conhecimento geral do mundo; e 5) proporcionar mais chances aos surdos de interagir nos dois contextos.

2.2.4 Bilinguismo

O bilinguismo, como o próprio nome diz, é a utilização de duas formas de comunicação: a língua de sinais como língua materna e a língua oficial do seu país. Diferentemente das outras concepções, os bilinguistas afirmam que os surdos não devem buscar ser como os ouvintes, mas sim, aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante para eles é o da valorização da comunidade surda, tanto da sua cultura, quanto da língua própria. Segundo Quadros (2008), essa proposta de ensino é usada por escolas tendo em vista a possibilidade da criança poder utilizar duas línguas. Para a autora, essa filosofia de comunicação é a mais adequada, pois considera a língua de sinais como natural, partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Atualmente, esta proposta de comunicação tem sido amplamente divulgada e aceita pela comunidade surda e defensores ouvintes deste grupo. Segundo Moura (2000), a implantação do bilinguismo foi uma vitória para o movimento dos surdos, o qual buscava o reconhecimento de sua língua, cultura e sistema de educação em que a língua de sinais fosse sua língua principal.

No Brasil esta conquista é garantida pelo Decreto Presidencial n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que tornou a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005). A pesquisadora teve a oportunidade de realizar esta disciplina no

curso de graduação (oferecido em apenas um semestre), crendo que a partir dela conseguiria comunicar-se mesmo que de forma elementar. No entanto, a disciplina foi em sua maior parte teórica, ministrada no sistema à distância, tendo apenas três encontros presenciais com aulas práticas. Esta falta de contato efetivo com a Libras durante o curso mostrou-se preocupante, visto que o docente dificilmente terá condições de comunicar-se com seu aluno apenas valendo-se de tais conhecimentos adquiridos. Evidencia-se, deste modo, a importância de se repensar acerca de tal unidade curricular, buscando focar-se primariamente no docente que estará atuando com o aluno surdo em sala de aula e que deverá dispor de o mínimo de conhecimento para comunicar-se com ele.

O art. 14 do Decreto acima citado prevê que as instituições federais de ensino devem “garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Da mesma forma garante o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

2.3 IDENTIDADE, CULTURA E REPRESENTAÇÕES DO SURDO

A comunidade surda possui uma cultura bastante própria, todavia, como escrevem Perlin e Quadros (2006), não se pode generalizar a cultura surda como sendo homogênea, pois existem peculiaridades e particularidades em diversos contextos, quer sejam sociais, físicos, étnicos, geográficos ou econômicos. Segundo Lane (1992), aparentemente o grupo concorda que uma pessoa ouvinte nunca poderá conquistar totalmente essa identidade, por causa de fatores tais como não ter tido a mesma vivência de alguém que nasceu surdo ou não ter frequentado uma escola para surdos.

Tratando-se de identidade surda, Strobel (2009) relata que ao fazer referência a este termo, remete-se à interação do sujeito surdo com a sua comunidade. Para Perlin e Quadros (2006), as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, sendo moldadas de acordo com a receptividade cultural assumida pelo sujeito. Posteriormente, a mesma autora declara que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” (PERLIN, 2001, p. 57). Sendo assim, nota-se que a receptividade deste grupo quanto à experiência visual é acentuada, uma vez que “ouvem através dos olhos” e, como diz

Strobel (2009), este é o primeiro artefato da cultura surda. Para a autora os sujeitos surdos interpretam visualmente, enquanto os ouvintes baseiam-se mais na audição (STROBEL, 2009). A busca pela reafirmação dessa cultura visual e um notável distanciamento do aspecto auditivo por parte dos surdos é o ponto marcante da sua identidade. Segundo a autora é neste ponto que torna-se evidente a tão discutida supremacia ouvintista, a qual diz respeito a um rebaixamento dos surdos por parte dos ouvintes por estes serem “deficientes” e não poderem ouvir. Sendo assim, criam-se representações errôneas do grupo, fazendo com que haja um distanciamento entre surdo e ouvinte, resultando na perpetuação de estereótipos e preconceitos entre os dois grupos.

Nota-se que há uma preferência dos surdos em tecer relações com outros surdos, pois assim fazendo, fortalecem sua identidade (STROBEL, 2009). Membros da comunidade surda tendem a agruparem-se em locais específicos não somente com a finalidade de manter um convívio com seus pares, mas também para poderem sentir-se “normais”. Goffman (1988), referindo-se aos sujeitos estigmatizados, escreve que estes tem tendência de agruparem-se de acordo com a conformidade de seus estigmas. Segundo Moura (2000), nos lugares onde o surdo se sociabiliza com seus iguais, este pode se esquecer completamente da surdez, que é anulada e não pode ser usada como meio de discriminação. Neste ambiente ele fica à vontade, pois não precisa se esforçar para compreender o que é falado e não se sente excluído ou diferente. Para Moura, somente neste local, onde sua comunidade se reúne, poderá se sentir realmente completo.

Missagia Júnior (2004) constatou que os surdos vinculados ao INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) não se organizam coletivamente com o fim de defender a identidade surda positiva, ao contrário, eles a defendem individualmente. Isto ocorre, não por causa da inexistência de um vínculo de identificação entre o grupo, mas, provavelmente, por essas organizações e instituições terem sido criadas por ouvintes. Para o autor, mesmo em instituições que tenham surdos como dirigentes, foram os próprios ouvintes que esclareceram a estes surdos a ideia de cultura e identidade surda. Estes, após serem convencidos pelos ouvintes de “como é – ou deve ser –, sua própria cultura, propagam essa ideologia como forma de militância” (MISSAGIA JÚNIOR, 2004. p. 152). Para o autor, a cultura surda foi uma interpretação dos próprios ouvintes e foi acatada pelos surdos, pois viram que deste modo teriam legitimidade para criarem uma série de regulações com a finalidade de adequar as cobranças sociais às suas

limitações, e não o inverso. Isto está de acordo com o descrito por Goffman (1988), o qual declara que muitos profissionais, buscando uma perspectiva intragrupal, acabam por defender uma linha militante e até mesmo separatista.

Este fato tem sido muito discutido entre os pesquisadores da área, os quais creem que uma reconstrução dos princípios filosóficos que governam esse grupo seja necessária, pois muitas vezes esses princípios têm discriminado os próprios surdos. Segundo Falcão (2010), a falta de respeito pela individualidade de seus pares, tendo em mais alta estima a cultura e identidade surda, bem como prezando pelo estereótipo do grupo, muitas vezes gera “conflitos com aqueles que não querem se enquadrar” (FALCÃO, 2010, p. 378). O autor, comentando os estudos feitos na área, diz que muitos destes indivíduos “alimentam a desolvintização e a rejeição dos surdos à representação da identidade ouvinte por buscarem uma identidade homogênea” (FALCÃO, 2010, p. 378). Lane (1992), por sua vez, concorda com este posicionamento dizendo que o surdo que adota os valores do ouvinte além de ser menosprezado, é considerado como traidor pelos demais membros do grupo. Para Strobel (2009), é possível que surdos que estejam deveras inseridos na comunidade ouvinte se adaptem a ela. A autora enfatiza que em casos em que os surdos não se admitem na cultura surda, estes podem ter dificuldade de aceitação de sua identidade surda.

De acordo com Salles et al (2004), ao tratar-se de cultura surda há uma evocação da questão identitária, pois a proximidade do surdo dentro dessa cultura dependerá da identidade que ele assume dentro da sociedade. No que se refere a cultura surda, Strobel (2009) faz a seguinte definição:

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

Existem certas peculiaridades inerentes à cultura surda que muitos dos ouvintes nem ao menos imaginamos. Por exemplo, sua identidade surda é tão forte que, diferentemente da sociedade ouvinte, aspectos raciais, de gênero ou sociais não tem um peso tão grande

quanto o de ‘ser surdo’. Dentro da comunidade há grande preocupação uns com os outros, onde é visível uma propensão em tomar decisões coletivamente. De igual modo, é visível o altruísmo e o impulso por ajudar o seu semelhante. Demais aspectos, tais como matrimônio e filhos também fazem parte de discussões internas do grupo. Os casamentos, segundo a comunidade surda, devem ser contraídos com membros da mesma comunidade, e o fato de pais surdos gerarem filhos surdos é visto “como uma dádiva preciosa” (LANE, 1992, p.34).

Lane (1992), discorrendo sobre as representações do surdo, indica que os ouvintes, em sua grande maioria, ao refletir sobre a surdez, não tem praticamente nenhuma noção do que se trata, pois nunca leram ou se informaram a respeito da língua de sinais ou cultura surda. Deste modo, a única maneira pela qual podem recorrer a um conhecimento mais real é tentando se imaginar no mundo dos surdos – algo que para os ouvintes é praticamente impossível. Cria-se um estereótipo do surdo que na maioria das vezes não condiz com a realidade, fato este que acaba influenciando no acolhimento de uma identidade surda equivocada por parte dos ouvintes. Neste sentido Perlin (2001) faz a seguinte declaração:

Nunca a representação estereotipada vai dar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (PERLIN, 2001, p. 54-55).

Dentre todas as representações dos surdos ao longo dos séculos, Strobel (2009) crê que a mais sofrida, possivelmente, seja a de moldar os surdos tendo em vista as representações predominantes, tentando torná-lo alguém “normal”. A partir disto, advém uma busca pela cura dos surdos, muitas vezes dando-lhes uma falsa ilusão de se tornarem como qualquer outro ouvinte. No entanto, como diz Goffman (1988), mesmo que este sujeito esforce-se, arduamente, durante anos, em terapias e tratamento para aquisição da língua oral, na sua fala ainda

trará indícios da sua surdez, permanecendo deste modo com seu estigma.

2.4 ESTIGMA E SURDEZ

O homem por natureza tem a tendência de agrupar determinados segmentos e categorizar pessoas de acordo com padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Esses padrões podem ser raciais, étnicos, de gênero, físicos, religiosos, dentre outros. Ao nos depararmos com um indivíduo, temos a inclinação de realizar um pré-julgamento, onde certas questões relativas a seus atributos vem à tona. São, então, impostas algumas exigências que o indivíduo deverá preencher para poder satisfazer as expectativas e fazer parte do grupo.

O termo estigma remete a atributos pejorativos ou indesejáveis, e sua conotação vem desde os gregos antigos, os quais utilizavam essa nomenclatura para referirem-se àqueles que possuíam sinais corporais. Esses sinais eram marcas na pele causadas pelo fogo, que identificavam o indivíduo que as possuísse pelo resto de sua vida como escravo, criminoso ou indivíduo de má índole, de maneira que fosse evitado pelos demais por apresentar tais sinais de “impureza” (GOFFMAN, 1988). Desta forma, entendemos que o termo estigmatizado refere-se àqueles que detêm determinadas características físicas, de credo ou raciais as quais geralmente tem um sentido depreciativo.

Goffman (1988) distingue três tipos de estigma: 1) físico – que diz respeito às deformidades do corpo; 2) psicológico – referente a distúrbios mentais, entre outros; e 3) social - a exemplo dos estigmas tribais, que podem ser transmitidos pelas famílias. Semelhantemente, o autor classifica o estigmatizado em duas classes: o desacreditável e o desacreditado. O primeiro se refere àquele que acredita que sua característica já é evidente, que o outro perceberá seu defeito assim que se dirigir a ele. Um exemplo dessa classe seria relativo a todas as pessoas que possuem uma característica física distinta e aparente, como um cadeirante ou indivíduo com um membro amputado. O desacreditável por sua vez, é aquele que possui alguma característica que não pode ser distinguida no primeiro momento, como por exemplo o indivíduo surdo (GOFFMAN, 1988).

Segundo Haguiera-Cervellini (2003), mesmo inconscientemente, é costume fazer associações equivocadas quanto aos indivíduos surdos, como por exemplo ao chamá-los de surdos-mudos, situação em que o locutor subentende que os surdos não tem a possibilidade de emitir sons

através do aparelho fonador. Lane (1992) aprofunda essa fala, dizendo que no estereótipo ouvinte, a surdez representa a falta de algo. O termo ‘surdo’ é utilizado pejorativamente como adjetivo referente àquele que é desatento ou indiferente ao que é falado. Tudo isto reflete e implica na maneira como enxergamos e tratamos os membros da comunidade surda.

De acordo com Haguiara-Cervellini (2003), para que se compreenda os fenômenos que permeiam a realidade do surdo, é necessário entender conceitos básicos que formam o tripé: papel, representação e estigma. Moreno (1993) definiu o termo papel como sendo a menor unidade cultural de conduta, por meio do qual o homem se faz conhecido (MORENO, 1993 apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). Resumindo, seria a maneira do indivíduo enxergar-se, o próprio “eu”, a forma de ser, num universo que abrange aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Goffman (1988, p. 117) discorre quanto à tendência do indivíduo estigmatizado a estratificar seus “pares” conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas:

Os surdos, assim como os demais grupos de estigmatizados, tendem a agrupar em pares os detentores de estigmas similares e a realizar uma comparação pessoal. Estes demonstram claramente um alto grau de alinhamento intragrupal, o que é evidenciado pelo título por eles utilizado: comunidade surda (GOFFMAN, 1988, p.117)

Para Lane (1992), os surdos, não raro, podem ser vistos pelos ouvintes como pertencentes a uma comunidade específica, indesejável, formada por grupos marginalizados. Apesar da comunidade surda ter conquistado mais e mais seus direitos, ainda são comumente classificados e estigmatizados da mesma forma pela qual os indivíduos de outras classes excluídas o são. Quem sabe tal ocorrência possa ser um reflexo do estereótipo que o ouvinte tem, de que a surdez seria a falta e não a presença de algo. Lane afirma que o fato de haver silêncio por parte do indivíduo surdo também é um agravante para esse preconceito, pois na visão de muitos dos ouvintes, não há como manter um diálogo sem ter domínio dos elementos básicos da língua de sinais, e a situação de permanecer ao lado de alguém com o qual não pode comunicar-se é muitas vezes desagradável e, por isto, evitada.

Goffman (1988) alega que um sujeito estigmatizado, infeliz com sua situação, com o intuito de superar esse estigma, opta por meios de minimizá-lo. Uma das maneiras para tal é a correção direta – por cirurgias, tratamentos e terapias. Para ele os surdos foram e são induzidos a utilizarem aparelhos auditivos, realizarem cirurgias e sessões de fonoaudiologia, a fim de reduzirem ao máximo seu estigma. Os esforços deste indivíduo serão muito grandes a fim de conseguir uma comunicação oral e, ainda assim, sua pronúncia poderá evidenciar sua surdez. Entretanto, como ressalta Goffman, todo este esforço ocorre com a finalidade de o estigmatizado conseguir provar que é uma pessoa “normal” como qualquer outra pessoa (GOFFMAN, 1988).

Apesar dos grandes esforços já realizados, o ato de estigmatizar grupos determinados provavelmente sempre estará presente na sociedade. Existem inúmeros ambientes onde poderão ser observadas situações de estigmatização, mas cabe à sociedade amenizar esta condição, pois é ela que define quem é o diferente. Não raro, ocorrem situações tais como a que Goffman (1988) descreve, onde diz-se ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, mas que este deveria continuar no seu grupo de iguais. O autor afirma que ao invés de unicamente buscar-se mudar esta difícil realidade com palavras de afirmação aos sujeitos estigmatizados, as ações deverão ser uma evidência mais clara do que apenas o discurso, demonstrando-lhes que são recebidos e aceitos independentemente das diferenças que possam ter.

2.5 PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL SOBRE MÚSICA E SURDEZ

A fim de constatar a produção feita na área, realizou-se um levantamento das teses e dissertações no banco de dados da CAPES, onde foram encontrados vinte e um trabalhos em nível de pós graduação a partir das palavras-chave: Arte(s) e Surdez, e Música e Surdez, dos quais doze foram listados com as palavras-chave ‘arte(s) e surdez’ e nove, com as palavras-chave ‘música e surdez’.

Dos trabalhos identificados com as palavras-chave ‘música e surdez’, apenas três possuíam aprofundamento na temática em discussão, enquanto os demais tratavam de temas tais como: poluição sonora e uso de fones de ouvido durante atividades laborais; papel da linguagem no desenvolvimento da inteligência de crianças com surdez; música e psicanálise; estudos de percepção musical para surdos e cegos;

e musicalidade e ensino de música ao aluno surdo. Dentre os três trabalhos que abordavam efetivamente a temática, encontra-se a tese de Nadir Haguiera-Cervellini (1999), da área da psicologia: “Representação do surdo enquanto ser musical”. O segundo trabalho é de autoria de Teumaris Regina Bueno Luiz (2008) e pertence à área de educação física: “O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do *bpm counter* e do *vpm counter* no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas”; e, finalmente, a tese de Regina Finck (2009), “Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva”, da área de educação.

Dentre os doze trabalhos catalogados como ‘artes e surdez’, constatou-se que dois deles tratavam das artes cênicas, três de artes plásticas/visuais e os sete restantes referiam-se a outras temáticas, não tratando exclusivamente de artes e surdez. No campo das modalidades de artes específicas, o levantamento identificou: 1) Artes Plásticas/Visuais: três dissertações, 2) Música: três teses, 3) Artes Cênicas: duas dissertações. Cabe ressaltar que uma dissertação da área das artes plásticas foi constatada em ambos levantamentos, tanto na busca pelas palavras-chave artes e surdez quanto música e surdez.

Continuando a busca por maiores produções científicas brasileiras nesta área, optou-se por realizar um levantamento similar em trabalhos publicados nas revistas e anais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) entre os anos de 2005 e 2012. A metodologia utilizada para seleção destes trabalhos foi a investigação através da busca pela palavra-chave ‘música e surdez’, constando tanto nos títulos, quanto nos resumos.

Tratando-se das produções da ABEM, foram encontrados somente quatro trabalhos referentes à música e surdez publicados nos anais durante este período. Dentre estas publicações encontram-se dois trabalhos de Regina Finck: “Surdez e Música: será este um paradoxo?” (2007), “Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos” (2008), um artigo de Cristina Soares da Silva (2008) “Atividades musicais para surdos: como isso é possível”, e o trabalho conjunto de Bogaerts e Magalhães (2011) “Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas”.

No levantamento realizado nos anais da ANPPOM também no período que abrange os anos de 2005 a 2012, constatou-se apenas um

trabalho de Lima e França (2009): “Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear”, o qual não trata efetivamente da música e surdez, mas aborda a perspectiva do “deficiente auditivo pós-lingual que faz uso de implante coclear”, buscando as relações entre a percepção da língua oral e a percepção da música.

Constata-se a partir deste levantamento que apenas oito trabalhos abordam de forma efetiva a temática música e surdez: quatro destes são artigos publicados em anais da ABEM, um na ANPPOM e três teses de doutoramento, sendo que cada uma delas é proveniente das áreas de educação, de psicologia e de educação física. É importante salientar que as teses e dissertações foram enquadradas no levantamento por possuírem as palavras “arte(s)” e “surdez” ou “música” e “surdez” no resumo disponibilizado pela CAPES, mesmo não tratando especificamente do assunto. O baixo número de teses e dissertações provenientes de programas de pós-graduação em Artes no Brasil e, especificamente, nos programas de pós-graduação em música, cuja temática permeia música e surdez, demonstra que a área tem realizado poucas pesquisas neste campo de conhecimento.

Nas tabelas abaixo, traz-se a listagem das teses e dissertações encontradas cuja temática aborda sobre música e surdez (quadro 1), bem como os artigos publicados nas Revistas e Anais da ABEM e AMPPOM entre 2005 a 2012 contendo o mesmo assunto em questão (quadro 2).

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil (continua)

Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil					
Autor	Título	Universidade	Defesa	Orientador	Tipo
FINCK, Regina	Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva.	UFRGS – Educação	01/09/2009	Esther S.W. Beyer	Doutorado
HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir da Glória	Representação do surdo enquanto ser musical	PUC-SP – Psicologia Clínica	01/10/1999	Marília A. Lopez	Doutorado

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil (conclusão)

Teses e Dissertações sobre o tema música e surdez produzidas nos cursos de pós-graduação no Brasil					
Autor	Título	Universidade	Defesa	Orientador	Tipo
LUIZ, Teumaris Regina Buono	O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do bpm counter e do vpm counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas	UNICAMP – Educação Física	01/07/2008	Paulo F. de Araújo	Doutorado

Fonte: produção da própria autora

Quadro 3 - Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre os anos de 2005 a 2012 (continua).

Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre 2005 a 2012			
Autor	Título	Periódico	Localidade/ano
FINCK, Regina	Surdez e música: será este um paradoxo?	Anais do XVI Encontro Anual da ABEM	Mato Grosso do Sul, 2007
FINCK, Regina	Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos.	Anais do XVII Encontro Anual da ABEM	São Paulo, 2008
BOGAERTS, Jeanine; MAGALHÃES, Liana	Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas	Anais do XX Encontro Anual da ABEM	Vitória, 2011

Quadro 4 - Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre os anos de 2005 a 2012 (conclusão).

Artigos publicados em Revistas e Anais da ABEM E ANPPOM sobre música e surdez entre 2005 a 2012			
Autor	Título	Periódico	Localidade/ano
LIMA, Sheila Farias de Paiva; FRANÇA, Cecília Cavaliéri	Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear	Anais do XIX Congresso da ANPPOM	Curitiba, 2009
SILVA, Cristina Soares da	Atividades musicais para surdos: como isso é possível	Anais do XVII Encontro Anual da ABEM	São Paulo, 2008

Fonte: produção da própria autora

3 MÚSICA E SURDEZ

A música, durante muitas décadas, foi utilizada como meio de oralização dos surdos. Muitos fonoaudiólogos utilizavam frases musicadas para trabalhar determinados fonemas com o intento de auxiliar na dicção do não ouvinte. Hagiara-Cervellini (2003, p. 81) apresenta de certa forma esta visão dizendo que a música irá beneficiar a inteligibilidade da fala, no que diz respeito ao ritmo e à entonação. As autoras Noronha e Rodrigues (1973, p. 60-68), listam alguns elementos que são utilizados durante uma sessão de reabilitação de crianças surdas. Entre esses elementos encontram-se: tocar tambor, repetir estruturas rítmicas feitas com palmas, tambor ou batidas, e colocar as mãos ou o ouvido da criança junto à instrumentos musicais para que ela sinta a vibração.

Embora já tenham sido minimizados determinados conceitos negativos e estigmas referentes à cultura surda, a música permanece sendo vista, no decorrer da história, como atividade não conciliável aos surdos, da mesma forma que as artes plásticas aos cegos. Marques (2008) evidencia o falso conceito do sujeito surdo ser unicamente da cultura visual, ou seja, apenas o que a pessoa surda pode ver lhe é próprio. Como o som não é algo que visualizamos, de acordo com a comunidade surda não lhes seria próprio, mas sim imposto. Nesta lógica, muitos teóricos e estudiosos da área da surdez são contrários à apropriação da música por parte dos surdos, por considerarem que esta seria uma maneira de mostrar a supremacia ouvinte, bem como estabelecer a necessidade dos surdos de participarem de experiências ouvintes, entre eles: Perlin (2001, 2004), Quadros (2008), Perlin e Quadros (2006), Skliar (2009, 2005) e Strobel (2009). Um exemplo desse posicionamento é a seguinte fala de Perlin e Quadros (2006):

Há uma preocupação por parte desses ouvintes em convencer os surdos de que suas experiências ouvintes são fundamentais para os surdos. [...] As experiências mais esdrúxulas para os surdos desse tipo de colonialismo estão relacionadas com a música. Há experiência mais auditiva do que curtir uma música? *Claro que há ouvintes que querem ensinar música e para isto sabem alguns sinais... E aprendem estes sinais para ensinar só isto. E como o surdo não tem escolha, tem esse tempinho, esta atenção do ouvinte e de tal forma que a*

transforma em lazer... Aceita e vai... Esses ouvintes podem ser bons conhecedores da língua de sinais, utilizando-a como meio para persuasão dos surdos para o que eles acreditam ser o melhor. Nesse sentido, identificam-se ouvintes fazendo uso da língua de sinais para convencer os surdos de sua inferioridade diante do que se compreende ser o melhor, ou seja, o modelo ouvinte (PERLIN; QUADROS, 2006, p. 179 – com grifo no original).

Mesmo acreditando poder haver algum profissional com as características acima citadas, crê-se que a grande maioria dos educadores musicais possuem finalidades e propósitos mais profundos do que apenas persuadir ou convencer os surdos de uma suposta “inferioridade”. Não cabe aos ouvintes excluir os surdos da possibilidade de desfrutar da música pelo simples fato de serem surdos, ou mesmo induzi-los a pensarem que não lhes é compatível este tipo de arte. A música não deve ser apresentada a eles como algo negativo que evidencie sua incapacidade nem tampouco como meio de transformá-lo em um ouvinte, mas como algo que possibilite-o a desenvolver-se, bem como algo prazeroso (CASTRO, 2011). Através dessas atividades musicais ele não só poderá crescer em vários aspectos, mas também verá a música como algo agradável, pois querendo ou não, esta é uma das mais importantes funções da música.

Qual deve ser o papel da música para a comunidade surda? Deve ser esta vista apenas como uma “informação”, ou pode-se vê-la como uma possibilidade? Strobel (2009, p. 78), faz a seguinte declaração: “a música, por exemplo, não faz parte da cultura surda, os sujeitos podem e tem o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural”. Nesta fala a autora deixa claro seu posicionamento de que os surdos podem conhecer a música tendo em vista a melhor compreensão da cultura ouvinte. Mas será que é apenas isso que a música pode proporcionar aos surdos?

A autora segue com uma crítica direcionada às escolas para surdos, as quais obrigariam os surdos a se apresentarem em corais e dança. Para Strobel, duas expressões artísticas próprias da cultura ouvinte, “melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes. Assim, eles se inserem na cultura ouvintista” (STROBEL, 2009, p.94). Concorde-se com a autora no que se refere à não criação de ritmos e melodias por parte da

comunidade surda, entretanto, mesmo que essas modalidades não tenham sido criadas por este grupo, é justo afirmar que estes elementos fazem parte apenas da cultura ouvintista, negando mesmo que inconscientemente essa possibilidade aos surdos? Strobel (2009, p. 78) também escreve que “são raros os sujeitos surdos que entendem e gostam de música”, e enfatiza que isto deve ser respeitado. A autora sugere a partir daí outras propostas para as músicas ouvintizadas, as quais “respeitem a cultura surda”: música-sem-som, dançarinos, atores, poetas, pintores, mágicos, escultores, contadores de história e outros.

No texto a seguir, Marques (2008) convida os ouvintes a imaginarem o mundo sem toda a massa sonora que os envolve, o que se poderia chamar de significações sonoras:

Seria, entretanto, uma complexidade para as pessoas não surdas entender a permanência no mundo nessa ausência, no qual esta característica praticamente permeia toda vida da pessoa, ou seja, pela fala, o som pode conseguir despertar a alegria em alguém quando se conta algo emocionante, igualmente poderá interagir com diferentes ambientes através da entonação. Ainda assim, o som do instrumento poderá trazer paz ou tristeza, poderá maravilhar pelas seqüências musicais e pelos diferentes ritmos, também produzir avisos como as buzinas, os informes nos aeroportos através de auto-falantes, enfim uma gama de utilidades que circundam os não surdos que os tornam imunes a pensar o mundo sem som (MARQUES, 2008, p. 105).

Através dos anos, devido à generalização desse estigma, muitos surdos perderam a oportunidade de entrar em contato com a música. Castro (2011) destaca o papel do coral de surdos como meio de incluir atividades musicais a este grupo. Para ele uma das conquistas obtidas pelos surdos no decorrer dos anos é a possibilidade de terem acesso à música através da interpretação musical em Libras. No entanto, poderia a música resumir-se à língua de sinais, ou demais aspectos sonoros poderiam ser incluídos ao apresentar o que é propriamente música a este grupo? Marques (2008), pesquisador surdo, opina que um dos principais papéis do coral de surdos em um determinado momento da história, foi o de disseminar a língua de sinais bem como a cultura surda à população ouvinte, a qual ainda não estava familiarizada ou não tinha

conhecimento da mesma. O autor reflete que estas apresentações não são apenas uma reprodução mecânica dos gestos de um regente ouvinte, como muitos pregam. Para ele, as vibrações dos sons produzidos pelos instrumentos, provocam no corpo um movimento rítmico não explorado. O autor segue comentando que a diversidade de opiniões está na intencionalidade, ou seja, se a pessoa realmente quer permitir as sensações das vibrações. Marques conclui esse tópico dizendo que apesar dos erros e acertos cometidos no decorrer da trajetória dos corais de surdos, a atividade oportunizou à essa comunidade a possibilidade de conhecer o potencial musical, muitas vezes negado dentro do próprio círculo cultural (MARQUES, 2008).

Se por um lado alguns surdos aceitam e valorizam a prática desses corais, essa visão não é compartilhada por todos os autores da área. Skliar (2005), pesquisador ouvinte dos estudos surdos, afirma que o coral de surdos deveria focar-se no gestual cênico, pois ao apresentarem-se para espectadores ouvintes, sendo acompanhados por uma fonte sonora, fornece a estes uma percepção diferenciada, não privilegiando as linguagens visuais, códigos de corpos ou configurações do espaço. Para o autor, a ênfase deveria ser dada na produção corporal da música e menos centrada no som.

Evelyn Glennie, percussionista surda de grande destaque mundial, defende o desenvolvimento da escuta por meio do sentir as vibrações. Esta declarou em uma de suas palestras: “meu trabalho é baseado no escutar, e o meu objetivo realmente é ensinar o mundo a escutar. Esse é o meu único e real objetivo em vida.” Para ela, escutar é “[...] se conectar com os sons muito mais profundamente do que dependendo simplesmente do ouvido” (GLENNIE, 2003). Marques (2008, p. 106) também concorda com o posicionamento de Glennie, complementando que “[...] há um espaço para a ambiguidade em que podemos pensar a possibilidade de perceber o som não apenas pelo ouvido”. O autor continua dizendo que através dos anos formou-se a ideia de que o único meio de perceber os sons dava-se através do sistema auditivo, e na ausência deste seria impossível que os surdos tivessem contato com a música propriamente dita.

Na entrevista abaixo, um dos componentes da Banda *Ab'surdos*⁵ relata, no DVD produzido pela banda em 2010, sobre sua

⁵ A Banda *Ab'surdos* é formada por alunos surdos e ouvintes do curso técnico de música do Conservatório Cora Pavan Camparelli da cidade de Uberlândia/MG.

experiência musical e como esse fenômeno do ouvir não apenas por meio do canal auditivo é uma realidade:

Quando eu assistia a shows musicais, aquilo me tocava de maneira tão intensa por meio das fortes vibrações, era algo bom de sentir e isso me levou a concluir que eu também poderia tocar um instrumento como guitarra ou bateria. [...] Então decidi aprender teclado. Me dediquei e me esforcei bastante mesmo até entender os elementos musicais, como por exemplo, o ritmo. [...] Os surdos são capazes de perceber a música assim como os ouvintes, não existe nenhuma distinção entre surdos e ouvintes no que diz respeito à música (AB'SURDOS, 2010).

Pode-se observar, através das falas dos indivíduos surdos que tiveram um contato mais efetivo com a música, que a impossibilidade de ouvir não se constitui uma barreira em se tratando da experiência musical. O escutar através do próprio corpo é uma ação mais profunda e envolvente do que apenas uma questão fisiológica com a qual os ouvintes estão acostumados a lidar constantemente. A seguir, lista-se alguns dos músicos surdos que alcançaram destaque nacional e internacional: Evelyn Glennie (anexo A), Seans Forbes (anexo B), Signmark (anexo C), Shawn Dale Barnett (anexo D), e as três bandas brasileiras Surdodum (anexo E), Ab'surdos (anexo F) e Batuqueiros do Silêncio (anexo G).

Acredita-se que a apropriação da música por parte dos surdos tenha influência direta na aceitação do fazer musical pela comunidade surda. Marques (2008) reafirma essa realidade da estigmatização quando diz que as questões sonoras são identificadas como inadequadas ao mundo destes indivíduos. Provavelmente, situações como as apresentadas neste texto sejam um reflexo inconsciente da estigmatização que vem sendo transmitida pela própria comunidade surda com relação a música e surdez. O discurso adotado em relação às práticas musicais do surdo pode estar induzindo estes indivíduos a um distanciamento da música. Este trabalho busca, justamente, identificar nas falas de dois grupos de surdos como eles percebem essas vivências musicais.

3.1 DANÇA E SURDEZ

Com relação às atividades de dança direcionadas aos surdos, Maria Fux (1983), bailarina e coreógrafa argentina, criadora da dançaterapia, tendo vasta experiência com surdos, conta que certa vez, desejando trabalhar com a vibração, escreveu uma palavra no quadro, a qual aparentemente não possuía nenhum significado para seus alunos. Posteriormente, começou a emitir um somido de “rrrrrrr” com os dentes cerrados, produzido na língua, repercutindo nos dentes e prolongando-os até as mãos e pernas. Ao questionar os alunos onde haviam sentido a vibração, estes responderam que no plexo e não na língua. Para Fux, esta experiência enriqueceu a percepção corporal de seus alunos, possibilitando-os a combinar esses ritmos não-audíveis – começados na boca, com os já conhecidos previamente, ajudando-os a obterem frases com esta nova linguagem. Para Fux, é a partir desses movimentos nascidos de ritmos não-audíveis que os surdos podem expressar-se de melhor forma, pois aprendem a reconhecer mais profundamente seu corpo (FUX, 1983).

A autora afirma ainda que os surdos têm um maior conhecimento de como mobilizar o corpo através do silêncio. Seria por meio da sua respiração e ritmo sanguíneo que eles conseguem transformar seu próprio movimento em dança (FUX, 1983). Assim como os não ouvintes tem uma maior percepção sensório-corporal no que se refere à música, a dança mostra-se de igual forma como uma experiência mais profunda para os surdos no que diz respeito à sensibilidade corporal intrínseca. A autora aprofunda essa ideia dizendo que eles deverão focar-se intensamente na mobilização corporal, por possuírem restrição quanto ao apoio auditivo. Para Fux, a criança surda pode chegar a captar os ritmos não audíveis e transformá-los em dança.

Naomi Benari (2004), também bailarina e educadora, acredita que tanto a música quanto a dança fornecem ferramentas que possibilitam a expressão de pensamentos e sentimentos por parte das crianças surdas e ouvintes. A autora, que é defensora do ensino de música para surdos, relata que para facilitar a questão de pulso enquanto se toca em conjunto, há a possibilidade de dançar, pois desta forma é mais fácil sentir e observar o ritmo uns dos outros.

Para Haguiera-Cervellini (2003), a música e a dança encontram-se intimamente ligadas, pois segundo ela, a música antes de tudo é movimento. Ela concorda com Fux, dizendo que é possível captar as vibrações das ondas sonoras por todo o corpo, já que podem ser

percebidas pela pele e pelos ossos. Para a autora, “ouvir com todo o corpo, entrar em sintonia com as vibrações sonoras mediante toda extensão pericorporal é possível ao surdo, bem como ao ouvinte. O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade” (HAGUIARA-CERVELINI, 2003, p. 79). Fica evidenciado pelas autoras, que trabalham com dança, que o surdo é capaz de sentir e ouvir as vibrações, por intermédio de seu próprio corpo.

3.2 MÚSICA E VISUALIDADE

Sabe-se que o aspecto visual é tido como elemento principal da cultura surda, o que é confirmado por diversos autores da área como por exemplo Strobel (2009), que defende que a experiência visual seria o primeiro artefato deste grupo, o que lhes desperta reflexões sobre sua identidade. A autora ainda cita a proposta do professor e escritor surdo Ben Bahan, o qual sugere que os surdos passassem a ser chamados de “pessoas visuais”. De acordo com esta visão, as pessoas surdas perceberiam o mundo através de seus olhos, sendo que a audição, bem como os elementos sonoros seriam desnecessários para tal percepção.

Estaria o aspecto visual desvinculado totalmente do aspecto sonoro? Tratando-se desta relação, Caznok (2008, p. 18) relata que tanto a música vocal quanto a instrumental “teriam laços com conteúdos visuais”. Segundo a autora, análises feitas a partir de repertórios diversos, mostram comumente uma escrita musical muito comprometida com a visualização de determinadas imagens ou gestos, o que leva a crer que muitas ideias musicais dos compositores eram também ideias visuais. Para Caznok, isto seria um indício de uma “criação sonoro-visual originalmente fundida”.

[...] As fronteiras que distanciam e atribuem funções delimitadas aos sentidos da audição e da visão, ou seja, as clássicas definição e divisão das artes em dois grupos – artes do tempo: música, poesia e dança; artes do espaço: arquitetura, escultura e pintura – são, no fundo, fruto de um pensamento teórico, técnico e analítico alheio à criação e à vivência artística (CAZOK, 2008, p. 20).

A autora defende a concepção da indivisibilidade das artes, enfatizando que elas devem ser entendidas conjuntamente, não em separado. Cotte (1988) também fala em seu livro *Música e Simbolismo* que desde a Idade Média havia uma relação muito estreita entre cores, notas musicais, intervalos, bem como as durações. Segundo o autor, os padres Kircher (1602-1680), Mersenne (1588-1648) e Louis-Bertrand Castel (1688-1757) elaboraram sistemas de correspondência entre sons e cores. Kircher relacionou intervalos e notas musicais a determinadas cores (anexo H), já Mersenne defendia que as composições musicais deveriam seguir um padrão de gradação das cores, para que a partir da sequência dos sons e a sua ligação com as cores, houvesse uma perfeita composição. Por fim, Castel tinha por base o acorde de dó maior, onde cada nota correspondia a uma cor fundamental: Dó-Azul, Mi-Amarelo, Sol-Vermelho. Em sequência das cores primárias, cores secundárias surgiram a partir das notas cromáticas, fazendo assim correspondência entre os doze semitons com as sete ou doze gradações de cores (COTTE, 1988).

No campo musical, ao referir-se a determinados sons ou timbres, muitos utilizam cores para defini-los. Por exemplo, um som grave teria uma cor mais escura do que um som agudo. Encontra-se em grande parte dos livros didáticos de músicas a definição de timbre como sendo a “cor do som”. Através da história, grande número de compositores relacionaram suas obras à aspectos visuais, ouvindo os timbres de forma colorida. Entre eles cabe citar: Hector Berlioz, Charles-Marie Widor, Claude Debussy e Richard Wagner (CAZNOK, 2008).

De acordo com Cotte (1988), o padre Castel construiu um instrumento que, ao ser tocado, relacionava as cores com os sons emitidos. Este *Cravo Ocular*, como era chamado, comandava simultaneamente o jogo dos tubos de órgão com a cores, pinturas ou vidros coloridos que iam surgindo. Segundo o autor, Voltaire ao se referir ao instrumento escreveu que este produzia “[...] música para os olhos. Ele pinta minuetos e belas sarabandas. Todos os surdos de Paris estão convidados ao concerto que ele lhes oferece [...]” (COTTE, 1988). Era também intenção deste padre oferecer aos cegos uma ideia de como eram as cores através dos sons.

Este instrumento, no entanto, em pouco tempo caiu no esquecimento. Foi somente na segunda metade do século XIX e início do século XX que a ideia da sinestesia foi retomada, agora com maior aparato tecnológico. Em 1895, Rimington criou um órgão silencioso que

difundia cores; e em 1922, o *Clavilux*, instrumento portátil que projetava figuras e formas coloridas movimentando-se ritmicamente, foi criado por Wilfri. Estes foram apenas alguns dos diversos instrumentos desenvolvidos que buscavam esta junção entre o audível e o visível (CAZNOK, 2008).

3.3 EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ

As aulas de música atualmente ocorrem em diferentes contextos, tanto em projetos sociais, aulas particulares, conservatórios, como em escolas regulares. Com a obrigatoriedade do ensino da música na escola, por intermédio da Lei n. 11.769 de 18 de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), muitas instituições depararam-se com um certo empecilho, pois não possuíam a infraestrutura necessária: sala adequada, instrumentos musicais, livros didáticos, partituras, entre outros, bem como corpo docente qualificado para ofertar aos alunos uma aula de qualidade. No entanto, nem todas as escolas acataram essa Lei, e muitas das que o fizeram, costumam ofertar essas aulas de música durante poucos semestres.

Professores de outras modalidades das artes não raro se veem obrigados a trabalhar conteúdos das outras linguagens artísticas que não dominam, e isso acaba se agravando caso tenham que ministrar música para alunos surdos. Em sua pesquisa em escolas da Grande Florianópolis, Finck (2009) constatou que os professores não tem certeza de quais métodos ou estratégias devam ser utilizados para ensinar música a estes alunos. Ressalta-se a necessidade de maiores pesquisas, métodos e recursos didáticos tratando de música e surdez, para servir de auxílio para os professores que atuam ou venham a atuar neste contexto.

Dentre os muitos conteúdos a serem ministrados nas aulas de música na escola, cabe citar: os parâmetros do som, notação musical básica, experimentação e prática instrumental, percepção musical, apreciação, composição, história da música, além de outros aspectos os quais o educador julgar por bem aprofundar-se. Por englobar um conteúdo muito vasto, dificilmente o aluno terá domínio desta modalidade em poucos semestres sem o ensino e recursos necessários.

Mas como o surdo se insere neste contexto? Finck (2009) em sua tese aborda alguns meios pelos quais o ensino de música para surdos pode ser mais eficiente. Entre essas estratégias a serem utilizadas pode-se citar: jogos de discriminação sonora, estímulos vibrotáteis,

vocalização e mímicas. A autora cita que, ao ensinar música para o aluno surdo, a primeira estratégia adaptativa é o apoio visual e tátil. Sendo assim, a incorporação de aspectos visuais juntamente com os elementos sonoros e táteis mostrou-se eficaz em suas adaptações pedagógicas para a realização de atividades musicais.

Muitos educadores musicais pensam que ao trabalhar com alunos surdos, cegos, ou com alguma determinada deficiência, devem alterar os conteúdos, ensinar apenas o elementar para que estes consigam compreender. Isto pode vir a resultar em uma defasagem de conteúdo, ou até mesmo demonstrar ao próprio estudante que não acredita na sua potencialidade ou capacidade musical. Para Darrow (2007), os objetivos musicais devem ser os mesmos tanto para alunos ouvintes, quanto para alunos surdos. A autora menciona que os conteúdos dessas aulas deveriam incluir ritmo, melodia, harmonia, forma, expressão e principais obras musicais. Finck (2009) concorda com Darrow, dizendo que os conteúdos devem ser os mesmos para os dois grupos, no entanto com adaptações dos materiais didáticos e estratégias de ensino.

Para Edwards (1974), os argumentos em favor da inclusão da música no currículo escolar também são válidos para justificar a educação musical dos surdos, pois se a música é importante para todas as crianças, isto engloba de igual modo as crianças surdas. Um impedimento auditivo não deveria ser um empecilho para a aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, a autora enfatiza que a surdez não deve excluir a criança da música. Deste modo, o professor deve usar todo seu conhecimento e capacidade para tirar vantagem dos fatores positivos com os alunos com os quais está trabalhando. Segundo a autora, ele deve seguir alguns passos: 1) utilizar todo resíduo auditivo ao máximo; 2) apropriar-se do senso do tato, da vibração, e das demais discriminações que a criança tiver sensibilidade; e 3) aproveitar a questão visual, percebendo a vibração em uma corda ou em uma membrana de tambor, para que assim a criança compreenda o que motiva os dançarinos a dançar ou uma orquestra a tocar, por exemplo. Para a autora, desenvolver os sentidos da audição, tato e visão são os principais aspectos no trabalho com os surdos (EDWARDS, 1974).

Para que o professor possa atuar eficientemente neste contexto, este deve dispor: de um intérprete; dos materiais necessários; de tempo, disposição e interesse para o preparo das atividades diferenciadas; e de uma sala de aula adaptada, com um número de alunos condizentes com as possibilidades, tanto relativas à capacidade deste ambiente quanto à

quantidade de alunos que o profissional possa ter domínio dentro da sala de aula. Além de todas estas características necessárias a este professor, Finck (2009) também sugere:

[...] O professor não somente deve buscar uma ampliação da percepção do que se constitui o objeto sonoro, mas acima de tudo, de entender este objeto que está à sua volta e, se possível, fazer com que os alunos possam recriá-lo, modificá-lo e adaptá-lo à sua realidade, ao seu meio, com o propósito de ampliar a sua aprendizagem (FINCK, 2009, p. 154).

É necessário que o profissional que irá trabalhar com este público tenha conhecimento acerca da cultura e identidade surda, para a partir daí utilizar-se de elementos com os quais seus alunos estejam habituados. Através do conhecimento sobre o histórico, características e ideais do grupo com o qual se está trabalhando, e tendo preferencialmente o domínio da língua de sinais – LS, é que o docente poderá transmitir mais eficientemente o que deseja. Deste modo, ele estará minimizando, ao máximo, possíveis barreiras socioculturais que poderiam atrapalhar o processo de aprendizagem, como também poderá conquistar mais facilmente o respeito destes.

Neste sentido, Berich (2010) cita alguns pontos essenciais aos professores de música que irão trabalhar com surdos, sem estarem, ainda, acostumados a fazê-lo. Dentre estes itens identificados como necessários para que haja uma boa comunicação entre professor e aluno, ressaltam-se: 1) manter o rosto e os lábios visíveis; 2) manter o contato visual; 3) ter certeza de que a pessoa surda está prestando atenção em você antes de se comunicar com ela; 4) falar naturalmente, sem exageros de intensidade de fala ou articulação em demasia; e 5) para chamar-lhe a atenção deve-se tocar-lhe os ombros ou acenar em sua direção. Para Berich é muito útil para o professor conhecer alguns gestos básicos da LS, mesmo tendo um intérprete.

Ressalta-se que o papel do intérprete é muito importante no contexto da aula de música. Contudo, ao professor de música optar pelo intérprete, deve estar ciente de que algumas especificidades podem se perder, visto que, além do contato não ser direto, existem dificuldades técnicas e elementos que só quem domina o conteúdo musical pode explicar. Berich (2010) afirma que facilmente o intérprete poderá traduzir algo contrário ao que o professor quis dizer, principalmente se

este não possui conhecimentos musicais. Por este motivo, o professor deverá apresentar o conteúdo de forma clara e concisa para que não se perca nenhuma informação no momento da tradução.

Sendo assim, o trabalho de Gonçalves e Oliveira (2011) se mostra muito relevante, pois por intermédio das adequações e criações de termos musicais em Libras, o profissional terá a possibilidade de utilizar a terminologia específica, ensinando assim, corretamente seu aluno. O trabalho destes autores é importante para a área de educação musical especial, pois propicia maior disseminação de termos musicais para a comunidade surda, bem como fornece mais meios para o ensino de música para este público.

A área da educação musical é muito vasta, e dentre as temáticas abordadas e discutidas inclui-se a educação musical especial. Dentro dessa subárea existem trabalhos com diversos tipos de deficiências, contextos e grupos. Trabalhos com surdos ainda são muito escassos, mas tem gradativamente despontado no cenário das publicações científicas brasileiras.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o processo de construção da pesquisa. Optou-se por uma pesquisa qualitativa (DEMO, 2000; MATTAR, 2005; STRAUSS e CORBIN, 2009, MARCONI e LAKATOS, 2008; e CRESWELL, 2010), uma vez que se mostrou mais adequada para identificar e compreender o quanto o surdo é estigmatizado pela sociedade no que se refere a participação em atividades musicais. Além disso, a pesquisa qualitativa favorece a compreensão das representações sociais referentes à música e surdez, tanto da sociedade quanto da própria comunidade surda.

Para compreender as representações sociais que a música tem na vida de indivíduos surdos, utilizou-se o estudo de caso. As técnicas de pesquisa utilizadas foram grupo focal e entrevista semiestruturada. Foram realizados dois grupos focais com jovens surdos, um em Santa Catarina e outro em Minas Gerais. Neste último com deslocamento da pesquisadora, que realizou, também, uma entrevista com uma professora de música surda. Os grupos focais contaram com a participação de intérpretes de Libras. Para o registro dos dados, utilizou-se gravação de áudio, vídeo e transcrição das falas dos indivíduos surdos.

4.1 TIPO DE ESTUDO

Segundo Demo (2000), a pesquisa qualitativa, tratada no presente estudo, busca depoimentos que venham a se transformar em dados relevantes no sentido de esclarecer o problema de pesquisa. Este tipo de abordagem procura identificar a presença ou ausência de algo em uma determinada situação, diferentemente da pesquisa quantitativa, que procura medir o grau em que algo está presente (MATTAR, 2005). Strauss e Corbin (2009) por sua vez, referem-se ao termo pesquisa qualitativa como sendo qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (MARCONI e LAKATOS, 2008, p. 169).

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa emprega diferentes alegações do conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Para este autor, existem algumas características claras que distinguem a pesquisa qualitativa, dentre as quais destacam-se:

- 1) a ida do pesquisador ao encontro do pesquisado em seu ambiente natural;
- 2) a utilização de métodos múltiplos, interativos e humanísticos;
- 3) as características dos materiais coletados, que envolvem dados em texto e imagem;
- 4) o fato de ser fundamentalmente interpretativa;
- 5) a abrangência de questões amplas ao invés de microanálises;
- 6) o *background* do pesquisador, que influencia na maneira como ele molda o estudo.

Pesquisas neste molde podem ser consideradas pesquisas qualitativas, pois seu enfoque, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, não está pautado em dados relativos a números ou dados estatísticos, mas em procurar relacionar questões pertinentes ao comportamento, escolhas e preferências dos indivíduos, buscando compreender o porquê para determinadas atitudes.

Este trabalho procura evidenciar as experiências, comportamentos, sentimentos e emoções, haja vista a proposta deste trabalho ser justamente conhecer mais profundamente as vivências pessoais do indivíduo surdo e saber como as representações sociais e o estigma interferiram nas suas escolhas quanto ao seu envolvimento com a música.

4.2 TÉCNICAS DE PESQUISA

Uma das características da pesquisa qualitativa é a utilização de múltiplas fontes de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, das quais o pesquisador irá extrair e examinar dados, enquadrando-os nas categorias da sua pesquisa (CRESWELL, 2010).

Uma das técnicas de pesquisa escolhidas para o presente trabalho foi o grupo focal – GF, o qual, segundo Barbour (2009), tem sido muito utilizado para a investigação do porquê da não aceitação ou adesão de certos serviços e, ainda, ao serem tratados assuntos considerados delicados. Segundo a autora, procurar entender o porquê de as pessoas não fazerem algo pode ser útil para identificar os

comportamentos vistos como desejáveis. Optou-se por esta técnica de pesquisa pelo fato de este estudo estar buscando entender porque alguns representantes da comunidade surda mostram-se receosos quanto à incorporação da música no cotidiano desta população.

Creswell (2010) cita o grupo focal como um tipo de entrevista qualitativa, onde através de questões abertas os participantes trarão à tona suas próprias opiniões. O autor, ao se referir à coleta de dados na pesquisa qualitativa, ressalta que os locais e os indivíduos são intencionalmente selecionados. Deverão ser escolhidos aqueles que melhor auxiliarão ao pesquisador no entendimento da questão de pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 212).

Em relação ao facilitador, Gatti (2005) destaca que este deve desenvolver a comunicação entre os participantes sem se posicionar, nem fechar a questão ou fazer sínteses, mas de maneira a fazer a discussão fluir entre o sujeitos. Barbour (2009), tratando da relação moderador-grupo, a qual poderá afetar o rumo da pesquisa, afirma que, mesmo que não seja possível adequar a pesquisa às circunstâncias ideais, é necessário atentar-se para os impactos que a forma de moderação terá sobre os dados gerados, os quais configuram-se num fator que deverá, inclusive, ser ponderado durante a análise de dados.

Considerando as especificidades da pesquisa proposta, a própria pesquisadora fez a moderação/mediação das entrevistas com os grupos, momento no qual se procurou apresentar as questões de modo tal que os participantes ficassem à vontade para expor sua opinião.

De acordo com Bauer e Gaskell (2010), a constituição do grupo focal por pessoas desconhecidas não é regra e, algumas vezes, pode até ser uma vantagem, por exemplo, ao se estudar culturas organizacionais e grupos sociais, já que estes compartilham de um meio social comum (BAUER; GASKELL, 2010, p.82). No caso desta pesquisa, os participantes são jovens surdos, os quais pertencem a uma mesma comunidade e compartilham da mesma cultura. Pode-se dizer que os participantes dos dois grupos têm relação semelhante quanto ao assunto em questão. Gatti (2005) confirma isto, dizendo que os participantes devem ter alguma vivência com o tema escolhido para que a partir de sua experiência possam discutir e comentar sobre seus próprios pontos de vista.

Referindo-se ainda a grupos preexistentes, Barbour (2009) escreve que a utilização deste tipo de grupo apresenta a vantagem da pré-familiarização dos membros. Por serem conhecidos, os indivíduos apresentam capacidade de desenvolver visões e respostas mais

profundas, principalmente quando o objeto de estudo da pesquisa envolver o contexto social em que as pessoas do grupo trabalham, estudam e convivem. Neste caso, o entendimento que cada um agrega ao contexto vivenciado por todos promove “a construção e expressão da identidade coletiva” (BARBOUR, 2009, p. 97).

Foram realizados dois grupos focais no decorrer deste trabalho. O primeiro, realizado em Florianópolis/SC com jovens surdos não musicalizados, os quais não eram conhecidos entre si, na sua maioria. O segundo, em Uberlândia/MG, com alunos do Conservatório Cora Pavan Camparelli, integrantes da Banda Ab’surdos, todos conhecidos de longa data. Ambos os GFs contaram com a presença de cinco integrantes e uma intérprete de Libras.

A outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, realizada com a professora Sarita Araújo Pereira, professora de teclado e órgão do Conservatório Cora Pavan Camparelli em Uberlândia e diretora da Banda Ab’surdos. A entrevista semiestruturada continha questões norteadoras previamente elaboradas (apêndice A), franqueando-se à professora a possibilidade de responder às questões livremente. Para Rosa e Arnoldi (2006), neste tipo de técnica de pesquisa, as questões devem ser formuladas de forma tal a levar o entrevistado a verbalizar seus pensamentos e opiniões sobre o assunto em questão. Os autores de igual modo ressaltam que o mediador deverá criar questões flexíveis, as quais devem ser naturalmente guiadas pelo entrevistado, uma vez que neste instrumento está envolvida uma certa avaliação de crenças do indivíduo.

Flick (2004) traz alguns pontos, os quais também foram levados em consideração na aplicação da entrevista, de forma a se evitar cair no erro de fugir do foco da pesquisa ou de se acentuar demasiadamente certas questões em detrimento de outras. Além do mais, as questões norteadoras garantiram a abordagem de todos os tópicos pretendidos, de modo a conduzir a entrevista a fim de se obterem os objetivos e metas iniciais. O autor, resalta que a vantagem desta técnica é que, ao se utilizar um guia consistente da entrevista, pode-se aumentar a comparabilidade dos dados, intensificando sua estruturação.

4.3 COLETA DE DADOS

Neste tópico descreve-se como foi realizada a coleta de dados do grupo focal musicalizado e do não musicalizado, bem como da entrevista realizada com uma professora de música surda. Houve a necessidade de entrar em contato previamente com as instituições receptoras com o intuito de assegurar a legitimidade do trabalho. Apresentam-se informações relevantes acerca dos participantes dos grupos focais, os quais serão tratados por pseudônimos. E, por fim, as categorias de análise utilizadas na pesquisa.

O primeiro passo para a aquisição de dados para a pesquisa foi entrar em contato com os responsáveis pelos alunos das instituições. Para o primeiro GF, realizado em Florianópolis, marcou-se uma reunião com o diretor do IFSC – Campus Palhoça Bilíngue, na qual foi apresentada a proposta do trabalho, bem como, solicitados alguns minutos em uma das aulas para divulgação da pesquisa. Almejava-se conseguir integrantes desta escola para participarem do grupo focal. Contudo, para contatar com os possíveis participantes foi preciso retornar à instituição em outro momento, agora com o apoio de uma intérprete para estabelecer a comunicação com os surdos. Nesta instituição, de um total de cerca de vinte alunos surdos, apenas cinco se propuseram a participar, isto após grande insistência tanto da pesquisadora, quanto da intérprete que auxiliava na tradução e que conhecia o grupo.

Tendo em vista o pequeno número de interessados, a pesquisadora fez nova tentativa, agora, por telefone, com a direção da Associação de Surdos da Grande Florianópolis (ASGF). Tinha como intenção apresentar a proposta do grupo focal, procurando identificar possíveis interessados para a realização de um novo grupo. Todavia, não nos foi disponibilizado um horário, em tempo hábil, para realizar sequer a apresentação da pesquisa.

A proposta do grupo focal também foi divulgada em uma das turmas do curso de Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina. A partir deste contato surgiram mais três interessados. O local escolhido para a realização do GF foi a sala de música do IFSC – Campus Florianópolis, onde a pesquisadora trabalha. O grupo foi avisado sobre o local, horário e data do encontro tanto por SMS via celular, quanto por e-mail. No dia determinado, compareceram dois alunos do IFSC, um da UFSC, e dois outros membros, convidados pela intérprete, os quais haviam confirmado a participação previamente.

O segundo GF por sua vez, foi organizado com a ajuda da diretora da Banda Ab'surdos, Sarita Araújo Pereira, professora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia/MG. Como preparação para este encontro, foi encaminhado à diretora da instituição, com antecedência, um pedido de autorização para a realização da pesquisa, o qual foi deferido. Além disso foi cedida uma intérprete e uma sala para a realização da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram então coletados a partir da realização dos dois GFs apontados, ocasião em que também foi entregue um pequeno questionário a cada um dos participantes (apêndice B). Os sujeitos da pesquisa foram 10 surdos com idade média de 23 anos de idade, sendo 5 mulheres e 5 homens, alunos de instituições públicas de ensino, uma de Santa Catarina e outra de Minas Gerais. A primeira coleta de dados ocorreu no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, no mês de Abril de 2013, e a segunda, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia/MG, no mês de Junho do mesmo ano.

A pesquisadora atuou como mediadora dos dois GFs, realizando perguntas previamente elaboradas (apêndice C e D), deixando os entrevistados livres para responderem durante o tempo que achassem necessário e dando o enfoque que desejassem. Em alguns momentos a discussão movia-se para outras questões de igual modo pertinentes. Posteriormente, se a mediadora julgasse por bem, eram retomadas as questões prévias, caso contrário, seguia-se para o próximo tópico.

A partir dos dados coletados por meio dos questionários, foram elaboradas tabelas que possibilitam ao leitor identificar o perfil dos integrantes dos GFs. Doravante serão utilizadas as abreviaturas GFM para se referir ao grupo focal musicalizado e GFNM para o grupo focal não musicalizado. Nas tabelas constam informações relevantes para cada um dos grupos, como por exemplo a que diz respeito ao GFM, que aponta o instrumento musical e o tempo de estudo. O nível de surdez mencionado pelos participantes teve como base a redação original do art. 4º, inciso II, do Decreto 3.289, de 20 de Dezembro de 1999 (vigente até 2004), onde são indicados os seguintes graus: leve (25-40 dB), moderado (41-55 dB), acentuado (56-70 dB), severo (71-90 dB) e profundo (acima de 91 dB), como já mencionado anteriormente (BRASIL, 1999).

Quadro 5 – Perfil dos integrantes do GFNM (grupo focal não musicalizado)

Pseudônimo	Idade	Estado	Escolaridade	Nível de Surdez	Área de Atuação
Carolina	35	SC	Pós-graduação	Profunda	Prof. de Libras
Guilherme	29	SC	Pós-graduação	Severa	Prof. de Libras
Aloísio	28	RS	Pós-graduação	Profunda	Não informado
Luiza	23	PR	Sup. Incompleto	Severa	Não informado
Thaylis	22	PR	Sup. Incompleto	Profunda	Estudante

Fonte: produção da própria autora

Quadro 6 – Perfil dos integrantes do GFM (grupo focal musicalizado)

Pseudônimo	Idade	Estado	Escolaridade	Nível de Surdez	Instrumento Musical
João	21	MG	Superior Incompleto	Severa	Teclado (11 anos)
Helena	22	MG	Superior Incompleto	Profunda	Teclado (9 anos)
Tito	22	MG	Superior Incompleto	Moderada	Bateria (9 anos)
Luiz	21	MG	Ensino Médio Incompleto	Não informado	Guitarra (9 anos)
Tania	17	MG	Ensino Médio Incompleto	Severa	Teclado/Percussão (7 anos)

Fonte: produção da própria autora

Em ambos os GFs, contou-se com o auxílio de intérpretes, as quais receberam previamente o roteiro das questões a serem discutidas e apresentadas no grupo focal. Essa medida foi necessária para que elas pudessem se familiarizar com as palavras/conceitos que estariam sendo tratados no grupo. Este roteiro das entrevistas foi elaborado a fim de abranger pré-categorias que serão melhor aprofundadas nas análises. A partir dos objetivos estabelecidos neste trabalho foram estruturadas seis categorias:

- 1) Definição do conceito de música;
- 2) Apreciação e percepção musical;
- 3) Educação musical e surdez;
- 4) Relatos de experiências envolvendo a música;
- 5) O surdo como sujeito musical;
- 6) Representações da família e amigos quanto à participação em atividades musicais.

As categorias acima se justificam conforme descrito a seguir. Para compreender a relação do surdo com as atividades musicais, primeiramente é necessário saber o que este entende por música, daí ser esta a primeira categoria. A segunda, trata sobre como os surdos percebem a música e quais seriam os elementos (musicais ou não) que eles consideram importantes para que possam de fato apreciá-la. Optou-se também por questionar os entrevistados quanto ao que pensavam sobre aula de música para surdos, sua importância e como deveria acontecer, o que representou a terceira categoria. Surgiu então uma nova categoria, a quarta, advinda dos relatos de experiências envolvendo a música, em que os indivíduos puderam compartilhar suas experiências com a música, tanto positivas quanto negativas. A partir destes relatos extraíram-se diversos pontos relevantes, para reflexões principalmente sobre o papel do professor na apropriação da música pelo surdo. A quinta categoria diz respeito a como o surdo se enxerga enquanto sujeito musical, suas possibilidades e projeções. Esta categoria mostrou-se muito rica quando comparada entre os dois grupos distintos. Finalmente, buscou-se saber como os familiares e amigos, ouvintes ou não, viam o fato de eles se engajarem em atividades musicais.

Estas categorias apresentam-se de formas diferentes nos dois grupos. No GFM a categoria ‘apreciação e percepção musical’ foi ampliada, acrescentando-se a subcategoria ‘elementos não musicais’. No GFNM manteve-se apenas a categoria principal, visto que os comentários dos integrantes deste grupo focaram-se, quase que na sua totalidade, em elementos não musicais.

Como recursos tecnológicos, utilizou-se uma câmera de vídeo, um gravador de voz e uma máquina fotográfica para registrar os momentos da entrevista. Os dados dos grupos focais foram transcritos pela pesquisadora e revisados pela intérprete. Esta medida torna-se necessária para garantir a fidelidade dos dados, uma vez que poderiam ter ocorrido lapsos da pesquisadora que não domina a Libras.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Optou-se por analisar os dados a partir dos autores referenciados anteriormente na pesquisa qualitativa (DEMO, 2000; MATTAR, 2005; STRAUSS e CORBIN, 2009; MARCONI e LAKATOS, 2008; CRESWELL, 2010). Através da análise qualitativa, este trabalho procura trazer em evidência as experiências, comportamentos, sentimentos e emoções, haja vista a proposta desta

pesquisa ser justamente conhecer as vivências pessoais do indivíduo surdo, e saber como as representações sociais e o estigma interferem nas suas escolhas quanto ao seu envolvimento com a música.

4.5 CRITÉRIOS ÉTICOS

Ao realizar uma pesquisa é necessário ater-se previamente acerca das questões éticas envolvidas para, deste modo, criar um argumento favorável ao estudo (CRESWELL, 2010). Stake (2011) ressalta a importância de os pesquisadores não invadirem a privacidade dos entrevistados, incluindo informações sigilosas que não cabem à pesquisa, bem como de manterem os princípios éticos: “nenhum de nós pode ser confiável para saber, todas as vezes, quais informações devemos manter em segredo” (STAKE, 2011, p. 224).

Quanto à proteção dos sujeitos, Stake (2011) ressalta que o anonimato é uma proteção fraca, e que a maneira mais eficaz de proteger o entrevistado é não saber suas questões particulares (aquelas que não estejam relacionadas com a pesquisa); não só deixar de perguntar ou intrometer-se, mas também evitar a exposição de determinados fatos. Deve-se lembrar que quaisquer que forem as compreensões obtidas por intermédio da pesquisa, talvez elas não valham os problemas ou traumas que venham a causar ao entrevistado.

Creswell (2010) sugere que o pesquisador relate ao participante sobre os dados da pesquisa, bem como comente as conexões entre ele próprio, os pesquisados e os locais de pesquisa. Ele também deve indicar os passos dados com a finalidade de preservar os direitos dos participantes. Para o autor, é necessário que o pesquisador exponha à instituição receptora por quais razões ele está escolhendo determinado local para pesquisa, quais as atividades que estarão ocorrendo no decorrer da mesma, se esta implicará numa interrupção das atividades normais e quais os benefícios que ela trará para a comunidade.

Em atenção aos critérios éticos expostos, adotou-se os seguintes cuidados em relação à pesquisa:

- 1) Promoção de reuniões prévias com as equipes diretivas dos locais escolhidos para a realização da presente pesquisa.
- 2) Apresentação detalhada da proposta do trabalho tanto para a direção da instituição quanto para os alunos pesquisados;
- 3) Entrega do termo de consentimento para participação da pesquisa (apêndice E);

4) Compromisso em manter sigilo quanto às gravações, as quais são de uso exclusivo da pesquisadora para fins de investigação;

5) Compromisso em manter os pesquisados no anonimato, deixando informações de questões particulares fora da publicação deste trabalho. A professora Sarita Araújo Pereira autorizou a utilização do seu nome, bem como a menção da instituição a qual mantém vínculo profissional.

De igual modo, buscou-se embasamento na Resolução n. 466 (UDESC, 2012) de Dezembro de 2012, do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UDESC.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se também de acordo com os referenciais básicos da bioética listados na mencionada resolução: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Procurou-se, com o apoio desse documento, assegurar os direitos e deveres tanto dos sujeitos da pesquisa quanto da comunidade científica.

5 PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA SURDA

Realizou-se em Junho de 2013 uma entrevista com a professora de música Sarita Araújo Pereira, docente do Conservatório Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Minas Gerais. A referida professora também foi a idealizadora da Banda Ab'surdos e, atualmente, é a coordenadora do grupo, que conta com aproximadamente quinze integrantes, sendo apenas três deles ouvintes.

Neste capítulo, procura-se trazer em evidência questões referentes ao ensino de música para surdos na perspectiva de uma docente também surda. O depoimento da Professora Sarita, ao resgatar suas próprias experiências de aprendizagem e de ensino de música para surdos, pretende possibilitar uma melhor compreensão desse universo, contribuindo para a mudança dos paradigmas consolidados que vêm à lume quando se aborda o tema música e surdez.

5.1 A APRENDIZAGEM MUSICAL

Quando uma pessoa surda escolhe estudar música, provavelmente virá a se deparar com diversas barreiras durante seu percurso, como por exemplo a falta de metodologias adequadas, ou até mesmo situações de preconceito. No entanto, quando esta faz da música sua opção profissional, quebra-se um paradigma consolidado. A trajetória musical de Sarita, assim como a de muitas outras pessoas, iniciou-se desde cedo, a partir da admiração por determinado instrumento e/ou instrumentista. A respeito de como surgiu seu interesse pelo estudo da música, ela relata:

Primeiramente eu gostei muito de ver uma pianista [...] da novela Escrava Isaura⁶. Eu via aquele piano e achava bonito demais. Ai, minha mãe resolveu me matricular no Conservatório [...]. Meu pai me deu um piano [...], então fui me desenvolvendo cada vez mais com o piano em casa (Transcrição da entrevista).

⁶ Novela escrita por Gilberto Braga que apresentava a trajetória de uma escrava branca, educada aos moldes de uma moça rica da sociedade da época e, portanto, participando de saraus e recitais de piano, muito frequentes naquele contexto histórico.

De acordo com a entrevistada, o apoio familiar durante o processo de aprendizagem musical foi fundamental para que ela tivesse as condições e meios necessários para seguir a carreira de musicista. O fato de ao perceberem o interesse da menina pelo piano terem-na matriculando no Conservatório de Música e, posteriormente, adquirido um instrumento para que esta pudesse desenvolver-se ainda mais musicalmente, evidencia o importante papel dos pais nesta fase de escolhas da criança. Todo este apoio familiar serviu como estímulo ainda maior para os estudos de Sarita, mesmo quando enfrentou sua primeira barreira devido à identificação da sua surdez:

[...] Naquela época a professora me rejeitou porque explicou que como era uma pessoa surda, tinha uma dificuldade de ouvir. Ela alegou que não estava preparada para me ensinar. Então ela indicou que eu fizesse aula particular. Por acaso uma professora escutou essa conversa e falou: - Eu vou dar aula para Sarita! Foi através dessa professora, que me incentivou a tocar piano, que eu fui tomando gosto. Isto com sete anos. Ela me estimulou muito, me incentivou a tocar em público (Transcrição da entrevista).

Nota-se nitidamente o preconceito existente de que o indivíduo surdo não pode estudar música, pensamento este que permeia também os educadores musicais. A falta de conhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem para públicos diversos também é enfrentado por outros grupos minoritários e não são raros os casos de alunos com deficiência que não conseguem encontrar professores aptos e interessados em ministrar-lhes aulas de música.

Sarita sempre demonstrou grandes habilidades técnico-instrumentais, mesmo considerada como não apta e rejeitada pela primeira professora contatada. No entanto, a sua competência musical não foi suficiente para reverter aspectos mais específicos, que envolviam a questão auditiva:

[...] Eu tive muita facilidade pra tocar. A minha dificuldade maior foi a parte melódica, ou seja, solfejo melódico, mas a parte rítmica não. [...] Aí, com o tempo, eu me formei no Conservatório de piano, depois entrei na UFU [Universidade

Federal de Uberlândia], fiz piano, foi um desafio para fazer provas, passei na primeira vez e me formei em piano (Transcrição da entrevista).

A superação de todas as dificuldades enfrentadas por Sarita evidenciam sua força de vontade, bem como a capacidade musical que ela como surda apresentou durante sua jornada de estudos. Mesmo mostrando-se sempre bem resolvida e confiante, Sarita relatou que, em um determinado período de sua vida, teve dificuldade de assumir sua surdez.⁷ No entanto, não imaginava o quanto sua própria experiência como surda influenciaria posteriormente a outros com os quais ela entraria em contato:

Na minha adolescência foi difícil, porque eu tive preconceito comigo mesma, porque eu não aceitava ser surda. [...] Eu usava cabelo comprido, escondia meu aparelho ou, então, o tirava. Não aceitava as pessoas verem que eu sou surda. [...]. Certa vez minha grande amiga me revelou: - “Sarita, você tem que assumir a sua surdez, você vai conviver com isso o resto da sua vida”. [...] Porque eu usava um aparelho que me deixava assim, muito estranha, era uma caixinha com fio, e todo mundo perguntava: “O que é isso?” Isso me incomodava muito. [...] Mas com o tempo, Deus foi me mostrando que é diferente e eu fui aceitando. Olha o resultado que deu hoje! Eu agradeço muito por essa mudança. Foi uma mudança pro lado positivo e não negativo. Tenho visto uns alunos adolescentes, meus alunos, que têm vergonha, então eu repasso pra eles: Tem que aceitar a sua surdez! (Transcrição da entrevista).

Observa-se através desta situação relatada, que o fato de Sarita ter deixado seu aparelho auditivo à mostra, chamou a atenção e provocou muitos questionamentos. Inclusive ela relata que muitas pessoas acreditam que ela seja estrangeira, devido sua forma de comunicar-se verbalmente. Neste sentido, Goffman (1988) afirma que um indivíduo estigmatizado demonstra comumente uma busca por

⁷ A professora Sarita utiliza aparelho auditivo para dar suporte às diversas funções do sistema auditivo.

acobertar determinados atributos que o caracterizam como tal, como foi o caso de Sarita na busca de esconder seu aparelho auditivo. Por já ter enfrentado situações diversas no decorrer de sua vida, principalmente no que diz respeito à questão musical, Sarita pode, através de suas experiências, auxiliar seus alunos tanto a aceitar sua surdez quanto a enxergar seu potencial musical.

5.2 ENSINANDO MÚSICA

No conservatório, Sarita leciona também para alunos surdos, os quais acabam se identificando muito com a professora, por esta ser de igual modo surda. Estes discentes espelham-se em Sarita, pois veem nela um ideal que eles próprios podem vir a conquistar. A professora reconhece que o fato dela ser surda acaba exercendo grande influência sobre seus alunos, o que aumenta a sua responsabilidade como um modelo a ser seguido:

Eu vejo muita responsabilidade. Tomo muito cuidado pra não estragá-los. Por exemplo, se me formei em piano, eles também querem se formar em piano. Se eu quero fazer Mestrado, eu tenho que dar um exemplo pra eles, vamos também fazer um Mestrado. Então, eles têm que ver que são capazes também. Então a gente nunca pode mostrar medo, eu tenho que mostrar perseverança. Sou muito perseverante. Quando eu quero, vou atrás (Transcrição da entrevista).

De acordo com Reis (2007, p. 91), a identificação que ocorre entre alunos e professores surdos, se dá quando o docente adota uma postura quanto à cultura surda em que a identidade dos sujeitos vem à tona e os valores surdos são compartilhados, o que implica, inclusive, na aquisição da LS. Assim, pressupõe-se que o fato de um surdo optar em seguir a carreira da docência musical exercerá grande influência nos alunos surdos, no tocante à aceitação e apropriação das atividades musicais de forma mais efetiva. É evidente a preocupação que Sarita demonstra a este respeito, pois sua posição é de grande responsabilidade: suas ações são constantemente observadas, e muitas delas copiadas por seus alunos. Apesar de servir de exemplo a eles, Sarita deixa claro que a decisão de se tornar músico profissional ou não, depende de uma escolha pessoal:

Eu não obrigo ninguém para que seja músico. Se ele quer seguir carreira, acho que vale a pena investir, né? Se ele quer, por exemplo, tirar a carteira da ordem de músicos, tem que saber música, acima de tudo; e o surdo pode saber. [...] Mas eu acredito muito que, se o surdo quer seguir carreira como tocar numa banda, ele consegue, eu confio muito, eu acredito (Transcrição da entrevista).

Apesar de não exercer pressão em seus alunos no que diz respeito a escolha pela carreira musical, Sarita acredita que eles tem possibilidade sim de serem bons músicos profissionais. No Brasil, além da banda Ab'surdos, existem outros grupos musicais formados por surdos. Em maio de 2013, integrantes da banda Surdodum, de Brasília, obtiveram registro profissional, por meio da carteira expedida pela Ordem dos Músicos do Brasil. Segundo Ana Lúcia Soares, coordenadora do grupo, esta foi a primeira vez que um grupo de músicos surdos recebeu o mesmo reconhecimento concedido a músicos ouvintes (CORREIO BRAZILIENSE, 2013).

Felizmente, os músicos surdos estão cada vez mais adquirindo seu espaço no cenário brasileiro. As conquistas da comunidade surda tem-se evidenciado a cada dia, alcançando boas posições no mercado de trabalho, bem como obtendo titulações acadêmicas de pós-graduação, o que há alguns anos era algo raro de se encontrar. Mesmo em meio a tantas conquistas, alguns ainda acreditam que determinadas atividades são restritas a ouvintes. Sarita ressalta que mesmo batalhando e sendo perseverante em atingir suas metas, no decorrer deste processo ela deparou-se com alguns prejulgamentos relativos à sua profissão. Referente à sua aceitação como professora de música surda, Sarita relata:

[...] Muita gente questiona: “Mas como, você, professora de música? Mas você é surda, como você dá aula?”. É curiosidade das pessoas que não acreditaram na minha habilidade para dar aula. Mas com o tempo eu fui mostrando, aí não teve mais essa pergunta. [...] Mas em termos de preconceito com os colegas, não tive. Eu fui muito bem recebida (Transcrição da entrevista).

A partir da fala de Sarita, percebeu-se que seus colegas não demonstraram preconceito pelo fato de ela ser surda, tendo os questionamentos partido de leigos na área. Esse fato pode sugerir que a disseminação acerca de mais esta possibilidade dos surdos poderá auxiliar na minimização das barreiras a serem enfrentadas por aqueles surdos que venham a optar pela carreira de músicos.

5.3 ATUANDO NO CONTEXTO MÚSICA E SURDEZ

O profissional que irá trabalhar conteúdos musicais com alunos surdos deve possuir uma preparação bem solidificada, buscando constantemente uma formação continuada e inteirando-se de novas pesquisas da área e metodologias de ensino. Esta formação bem estruturada do professor mostra-se de extrema importância, visto que dela poderá depender a apropriação ou negação dessas atividades por parte do aluno. Entender o universo do aluno com o qual se está lidando é essencial ao docente para que este possa adaptar suas aulas. Para Sarita, o aspecto primordial para que um professor esteja preparado para trabalhar neste contexto seria, primeiramente, possuir conhecimento da cultura surda:

Primeira coisa, ele tem que conhecer a cultura do surdo, conhecer Libras e saber qual é a dificuldade. [...] A música vem em segundo lugar. Então, juntando os dois, ele saberá lidar com qualquer situação (Transcrição da entrevista).

No que se refere à preparação docente, evidencia-se a necessidade de haver uma formação diferenciada do profissional que irá trabalhar em contextos diversos. Deste modo, este docente disporia de melhores condições para adaptar os conteúdos a cada realidade. São inúmeros os espaços de atuação para o professor de música para surdos. Entre eles, podemos citar: aulas particulares, escola inclusiva, conservatório, entre outros. Sarita concorda que há bastante diferença entre esses espaços e exemplifica os conteúdos que deveriam ser focados nos diferentes contextos:

Na escola regular é um desafio para eles, porque lá eles não estão aprendendo notas musicais. Eles vão aprender o quê? É parâmetro do som, altura, timbre... isso sim eu acho que vale a pena investir

na escola regular. Não exigir muito de ler partitura e sim sentir o corpo, fazê-lo sentir a vibração. Isso sim deveria ser dado na escola regular. Aqui [no conservatório] é mais voltado para o instrumento, voltado para a teoria. Já na escola regular não. Não se deve envolver muito seriamente na aula de música, assim, teoria, e sim, o prazer de trazer música no seu corpo [...] (Transcrição da entrevista).

Os contextos de uma escola de música e de uma escola regular são bem distintos. No caso do o Conservatório Cora Pavan Capparelli, há a possibilidade de trabalhar-se com turmas compostas apenas por surdos e, por ser um curso especificamente de música, pode-se trabalhar conteúdos mais aprofundados do que em uma escola regular. Assim como grande parte dos profissionais que acabam atuando com educação musical especial, os professores desta instituição não tiveram nenhuma formação específica para atuar neste contexto, visto que este trabalho é relativamente novo no conservatório. Sobre esta falta de preparo dos profissionais, Sarita expõe sua preocupação:

[...] Na ótica dos professores, eles sentem muita dificuldade de lidar com surdos e aí às vezes falam: - “Não, eu quero intérprete”. Então, às vezes, ele [o professor] não se preocupa em fazer o material pensando no surdo. Ele está mais focado no ouvinte, então, o surdo se perde. Estou tendo esse problema, ainda. Precisa ter uma formação de professores pra prepará-los pra poder lidar com a situação, tanto ouvinte como surdo na aula de inclusão (Transcrição da entrevista).

A fala da professora Sarita evidencia que esta dificuldade é relativa à inexperiência e falta de capacitação para docentes que atuam em contextos similares a este. O fato de muitos professores mostrarem-se receosos em trabalhar com públicos diferenciados é um indício de que este tipo de habilitação é de fato uma necessidade. Sarita expõe que, mesmo fornecendo um intérprete para as aulas individuais de instrumento, muitos professores recusam-se em aceitar esses alunos. Segundo ela, mesmo os professores que aceitam dar aulas para alunos surdos, tem dificuldade em relação a como explicar os conteúdos, e comumente questionam de que modo ele deve ministrar a aula.

Evidencia-se mais uma vez a falta de preparo dos professores e, por outro lado, os que demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos, não encontram formação na área.

5.4 PRÁTICAS MUSICAIS

Sentir-se despreparado para lecionar é algo extremamente comum para aqueles que não conhecem, nem tampouco fazem parte da comunidade surda. Segundo Berich (2010), muitos professores de música não aceitam trabalhar com esse público por sentirem-se inaptos ou sobrecarregados. De acordo com a professora Sarita, o trabalho de ensino de música para surdos em Uberlândia, em escola de música, surgiu apenas em 2001. Por ser oralizada, nesta época, não tinha conhecimento da LS e também sentiu-se despreparada para ensinar música a um surdo sinalizado:

[...] Surgiu um aluno sinalizado, daí pensei: “Que é isso? Que língua é essa?” Ai a pessoa me orientou a fazer curso de Libras, porque até então eu sempre convivi com famílias ouvintes, porque na minha, eu sou a única surda, então pra eles é tudo normal. Mas para mim ver outro surdo, outro igual a mim usando Libras [...] eu me assustei, e ele também ficou assustado! (Transcrição da entrevista).

Sarita justifica que com o passar do tempo e com o aumento gradativo de surdos na instituição, ela iniciou um trabalho mais direcionado. Para tanto, iniciou-se uma série de apresentações com estes alunos. A partir deste momento, foram chegando cada vez mais surdos e, com isto, ela deparou-se com a necessidade da contratação de um intérprete. Na época da realização desta entrevista o conservatório contava com duas intérpretes de Libras. A professora enxerga o fato de ser oralizada como sendo um facilitador do processo de aquisição da linguagem musical, bem como um fator influenciador de outros surdos a ingressarem na música:

[...] Eu penso assim, se eu fosse uma surda sinalizada eu ia ter muito mais dificuldade. Porque oralizada, eu tenho muito mais comunicação com o professores de música, o que eu sinto, o que eu preciso, é bom que eu os entendo também. Então

não foi preciso contratar intérprete. No meu tempo foi mais complicado, mais complicado do que hoje (Transcrição da entrevista).

De acordo com Sarita, atualmente as possibilidades de educação musical com os surdos são muito mais favoráveis do que o contexto vivido por ela há anos atrás. Hoje existem mais intérpretes, mais recursos, mais professores e, conseqüentemente, mais alunos em busca de novas vivências. Foi neste contexto, com o aumento de alunos surdos, que a banda Ab'surdos teve seu início a partir das aulas de prática de conjunto. No início eram apenas experimentações musicais e diferentes formações instrumentais, despertando, assim, a vontade dos alunos em formarem uma banda:

[...] A banda Ab'surdos foi mesmo uma matéria, que foi prática de conjunto. A gente começou a brincar, fazer percussão, tentar juntar teclado. Foi crescendo, os meninos gostaram da prática de conjunto. Foi aí que surgiu a banda Ab'surdos em 2004 [...] (Transcrição da entrevista).

Nota-se que a partir das aulas curriculares cursadas, os alunos propuseram atividades extracurriculares. Se estas aulas não fossem prazerosas, dificilmente se interessariam em prosseguir o trabalho extra classe. Evidencia-se, uma vez mais, a importância de profissionais competentes e dispostos a adaptar conteúdos a diferentes contextos e a buscar novas metodologias de ensino, possibilitando assim ao aluno surdo a apropriação do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades musicais.

5.5 ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS

Tratando-se de metodologia e estratégias utilizadas para lecionar para surdos, a professora Sarita explicou que procura trabalhar bastante a questão visual com figuras, fichas, cenários e também com o movimento corporal. Isto vai ao encontro do que Strobel (2009) e Perlin (2004) declaram quanto ao surdo pertencer a uma cultura mais visual, interpretando através daquilo que veem. Sarita utiliza de igual modo termos musicais em Libras, os quais abrangem diversos aspectos musicais (nome das notas, intervalos, acordes, etc.) para maior entendimento dos alunos. A descrição destes termos musicais, se

encontra, inclusive publicada em uma obra em formato de glossário, organizada por Gonçalves e Oliveira (2011), profissionais que atuam no Conservatório Cora Pavan Capparelli, em conjunto com demais professores, intérpretes e alunos da instituição.

Ainda se tratando de estratégias metodológicas, Sarita revelou que eventualmente utiliza elementos de dança em suas aulas. Para ela, o objetivo de utilizar-se destes movimentos corporais seria despertar em seus alunos diversos aspectos da sensibilidade por intermédio do movimento. Os muitos tipos de andamento, a duração e até mesmo a altura das notas, foram citados como elementos que auxiliavam a apropriação de diferentes aspectos musicais.

Nota-se que o processo de superação das suas próprias dificuldades, descrito por esta professora, ajudou-a a desenvolver novos meios de ensino a seus alunos. Pelo fato de ter tido obstáculos durante seu aprendizado, ela demonstra ter maiores artifícios e estratégias para ensinar, pois conhece o caminho pelo qual ela mesma conseguiu apropriar-se de determinados conteúdos. Segundo ela, utilizando essas estratégias, existem mais chances de o aluno aprender.

Primeiramente, quando eu comecei a dar aula de musicalização, fui aprendendo a ver a dificuldade do lado do surdo, porque eu também tive essa dificuldade. [...] Foi quando eu comecei dar aula, que eu percebi as alturas do som, porque eu cantava junto com o teclado. “Então é isso? O que sobe, o que desce?!”. Eu não sabia o que era grave, o que era agudo! Confesso, não sei como eu me formei em piano, mas a minha habilidade de tocar era bem melhor do que a teoria. Foi aí que eu aprendi a teoria, na prática, na vivência (Transcrição da entrevista).

Neste momento, abre-se um parêntesis para ressaltar a questão da percepção de alturas musicais. Percebe-se que mesmo após ter-se formado e iniciado suas atividades como docente, Sarita ainda não tinha claro o que eram sons graves e agudos. No que se refere à percepção dos diferentes sons, Sarita respondeu que não consegue perceber as frequências agudas:

Mais no peito, som grave. Agudo eu não percebo nada. Isso com aparelho. Se eu tirar o aparelho eu sinto mais dificuldade, aí eu fico muito

angustiada, porque eu já estou acostumada a ouvir o aparelho. Se eu tirar, eu já fico muito... parece que tá faltando (Transcrição da entrevista).

Ela segue relatando uma experiência em que, numa gravação no Rio de Janeiro, o cinegrafista solicitou que ela retirasse o aparelho auditivo. Isto foi algo extremamente difícil, pois ela nunca havia tocado piano sem o aparelho. Mesmo chorando e com medo ela relatou que conseguiu concluir a gravação, pois já havia decorado a peça e guiava-se pela linha do baixo, o qual conseguia sentir melhor.

A insensibilidade deste profissional reflete as representações que a sociedade tem de que um músico não pode ser surdo e/ou utilizar-se de aparelho auditivo. É por este motivo que Sarita na sua juventude procurava esconder seu aparelho, pois de outro modo poderia sentir-se rejeitada em sua carreira musical. São estas situações do dia a dia que comprovam que esta representação vigente na sociedade afasta cada vez mais o surdo da possibilidade de aumentar suas vivências musicais.

6 GRUPO FOCAL MUSICALIZADO

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se realizar uma análise por categorias, as quais nortearam a presente dissertação. Estas seis categorias tiveram como base as questões e objetivos de pesquisa do trabalho. Dentre elas encontram-se: a) definição do conceito de música, b) apreciação e percepção musical, b.1) elementos não musicais, c) educação musical e surdez, d) relatos de experiências envolvendo a música, e) o surdo como sujeito musical, f) representações da família e amigos quanto à participação em atividades musicais.

Neste momento são apresentadas ao leitor algumas falas dos sujeitos do grupo focal realizado com os integrantes da Banda Ab'surdos de Uberlândia, Minas Gerais. Posteriormente nas discussões, algumas argumentações e considerações serão feitas a partir dos posicionamentos aqui encontrados, contrastados com o que as pesquisas da área tem mostrado a este respeito.

6.1 “MÚSICA PRA MIM É VIBRAÇÃO”

Definir o que é a música mostra-se uma tarefa um tanto complexa e com opiniões distintas, isto para os próprios ouvintes, os quais possuem esta vivência desde a infância. Nota-se que o mesmo ocorre entre a comunidade surda. As experimentações que tiveram com a música no decorrer de sua vida afetarão na descrição desta. Para os membros do grupo focal musicalizado, a música foi definida como sendo algo muito presente e forte. Não somente a vibração, mas as sensações que os diferentes sons provocam no corpo, fizeram parte desta definição:

Helena: Então, música pra mim é vibração, aquilo que eu sinto no meu corpo. [...] O ritmo, a contagem do ritmo. É o que eu percebo no corpo, enfim (Transcrição participante GFM).

João: Antes eu entendia a música como vibração simplesmente. Mas, na verdade, acho que eu não compreendia bem. Não sabia exatamente o que de fato vinha ser música. Só depois que eu entrei e frequentei o conservatório é que fui entender melhor, a partir do que me ensinaram (Transcrição participante GFM).

Ao longo da vida, por meio das experiências e vivências, as definições que se tem de determinados aspectos podem sofrer modificações. Isto pode ser averiguado por intermédio das falas acima. Para Helena música foi definida como sendo principalmente vibração. João por sua vez comenta que anteriormente tinha a mesma visão a respeito da música, todavia agora tem uma compreensão mais ampla sobre o que é a música. Nota-se que João é o integrante do grupo com mais anos de estudo na área, tendo dois anos a mais de experiência musical do que Helena. Possivelmente a vivência musical por mais tempo influenciou na definição e até mesmo na compreensão desta arte.

Provavelmente a vibração seja o aspecto mais evidente da música para os indivíduos surdos. Percebe-se que para alguns surdos, inclusive, vibração é considerada como um sinônimo da palavra música. Tendo em vista este consenso, os próprios entrevistados sugeriram uma nova nomenclatura para música surda. A ideia surgiu com vistas à minimização de preconceitos da comunidade surda em relação à música. Para os integrantes do GFM, este novo “gênero musical” – que se apoiaria principalmente na vibração – seria uma forma de atrair mais surdos para este universo até então desconhecido a eles:

João: Na verdade, eu penso que a música para os surdos é um tanto diferente. Tenho vontade até de propor algo diferente nesse sentido. Ao invés de chamar de música, deveríamos chamar algo como “vibra”. Um tipo de gênero para surdos que fosse denominado “vibra”, que não é música, mas sim vibração (Transcrição participante GFM).

De acordo com a sugestão, seria necessário que houvesse uma desconstrução da denominação “música”, criando uma nomenclatura mais receptiva aos surdos. Através deste gênero com composições exclusivas para surdos, eles poderiam entender melhor as vibrações. Também notamos que estes jovens se importam com a disseminação da música dentro da cultura surda, buscando formas de despertar o interesse em seus semelhantes.

6.2 APRECIÇÃO E PERCEPÇÃO MUSICAL

Conforme averiguado acima, para os entrevistados a vibração é vista como sendo um dos principais elementos musicais. Por possivelmente ser o elemento mais evidente, muitas vezes é tido por eles como sendo equivalente à própria música. Isto evidencia-se através da sugestão da denominação “vibra” como sendo um possível gênero musical para surdos, onde a vibração seria o fundamento principal.

Os integrantes da banda Ab’surdos relataram perceber o som de modos distintos, por exemplo sons graves e agudos são sentidos em diferentes partes do corpo. Determinados instrumentos de igual modo são mais perceptíveis para eles do que outros. Segundo relatado, eles tem a percepção clara de que cada instrumento produz um som distinto. Em relação aos meios ou materiais pelos quais conseguem identificar mais facilmente os sons, eles mencionaram apenas instrumentos musicais. Para este grupo, os instrumentos mais graves são os mais apropriados, sendo que os agudos seriam impróprios para surdos, por dificultarem sua percepção em detrimento das variações de vibração dos sons por eles produzidos.

Artifícios tais como posicionar as mãos sobre o instrumento, foram considerados como sendo um bom auxílio para se compreender o que está sendo tocado. Instrumentos que marquem o ritmo foram classificados como sendo os mais fáceis de sentir, por exemplo a bateria. Quanto aos instrumentos como violino, flauta e triângulo, relataram que há certa dificuldade em identificá-los, a menos que sejam eles próprios os executores do instrumento ou caso estes estejam posicionados próximos aos instrumentos.

Helena: [...] Ao colocar a mão em cima do teclado, é possível perceber o som emitido. [...] O som da flauta, por exemplo, não consigo identificar, a não ser que eu fique muito próxima do instrumento (Transcrição participante GFM).

Tito: Violino, eu não consigo (Transcrição participante GFM).

João: O violino eu sinto. É possível sim sentir o som do violino (Transcrição participante GFM).

A partir das falas de João e Tito, nota-se que estes dois integrantes têm percepções distintas a respeito do mesmo instrumento. Vale ressaltar que Tito possui uma perda auditiva moderada, já João possui surdez severa, sugerindo assim que a percepção sonora não está relacionada diretamente com o sentido da audição. Isto mostra-se de acordo com o que Glennie (1993) comenta sobre o surdo perceber os sons em diferentes partes do corpo, não apenas através do aparelho auditivo. O fato de João ter estudado música durante onze anos e Tito nove, também é um dado relevante, pois possivelmente estes dois anos de vivência a mais com diversos instrumentos, possibilitaram ao primeiro aguçar mais sua percepção musical, a exemplo do que ocorreu também em relação à Helena.

Glennie (1993), que possui surdez profunda, estuda música há várias décadas e tem uma percepção musical extremamente desenvolvida. Nota-se que o contato com a música e o seu estudo, desde cedo, proporcionará ao surdo desenvolver cada vez mais sua capacidade de perceber os mais sutis e tênues sons musicais:

Eu gastei muito tempo em minha juventude (com a ajuda de meu professor de percussão Ron Forbes) para refinar minha habilidade de detectar vibrações. Eu colocava minhas mãos de encontro à parede da sala de aula enquanto Ron tocava notas no tímpano (o tímpano produz muitas vibrações). Eventualmente, eu consegui distinguir o conjunto bruto das notas, associando onde em meu corpo eu sentia o som com a sensação perfeita que eu tinha antes de perder minha audição. Os sons graves eu sinto principalmente em minhas pernas e pés e sons agudos podem ser sentidos em partes particulares da minha face, pescoço e caixa torácica. (GLENNIE, 1993 – Tradução da autora)

A partir do relato de Glennie, nota-se que, dependendo da altura da nota executada, era possível para ela percebê-los em diferentes partes de seu corpo. Neste sentido, o grupo de entrevistados também foi questionado quanto às partes do corpo nas quais mais sentem os sons. Segundo eles, sentiam principalmente nos pés, joelhos, tronco e peito: sempre de baixo para cima. Um dos entrevistados inclusive relatou que esta sequência ascendente da vibração fica muito evidente quando se

está dançando. Apesar de todas as partes do corpo serem sensíveis a este fenômeno, segundo o grupo, o peito é o local mais evidente:

Tania: No peito. É... Eu sinto o som desde embaixo até o peito. Nos joelhos também, principalmente quando o teclado está apoiado no meu colo, aí eu sinto a vibração nos joelhos, nas minhas pernas. Mas, também sinto no peito a vibração, por exemplo, quando um carro passa com o som alto (Transcrição participante GFM).

A sensibilidade do som iniciando-se dos pés até a cabeça é um fenômeno constatado por diversos surdos. Instrumentistas como Evelyn Glennie apresentam-se descalços em uma superfície de madeira (tablado), facilitando assim a percepção do som e suas vibrações através do corpo. Enfatiza-se por esta razão a necessidade de salas de música com assoalho adequado para que estes alunos com necessidades especiais possam sentir a música na sua totalidade, e com um significado real. Segundo os entrevistados, há de fato uma relação entre a região do corpo onde se sente a vibração e a altura do som produzido:

João: Som agudo geralmente eu sinto pelos ouvidos mesmo. [...] Outros sons eu sinto nos pés, no corpo geral (Transcrição participante GFM).

Helena: Os sons graves eu sinto nas pernas, por debaixo. [...] Ah sim, o som agudo eu sinto nos ouvidos também (Transcrição participante GFM).

Conforme as falas dos entrevistados, estes sentem o som através de diferentes partes do seu corpo. Suas declarações encontram-se de acordo com o descrito por Glennie (1993) e Marques (2008), os quais defendem que pode-se captar os sons não somente pelo canal auditivo, mas por todo o corpo: pés, pernas, mãos, peito, crânio.

6.2.1 Elementos Não Musicais

Além dos elementos musicais necessários para a percepção sonora, a exemplo da vibração, outros aspectos não musicais também foram mencionados como facilitadores da percepção e apreciação musical. Neste sentido, os integrantes do GFM relataram não haver a

necessidade de letra ou dança obrigatoriamente. Para eles, os elementos necessários seriam:

Tito: Emoção da música, o desejo de apreciá-la (Transcrição participante GFM).

Helena: Elementos visuais. Visualidade que permite ampliar nosso entendimento e consciência (Transcrição participante GFM).

Luiz: A reflexão, imaginação. A reflexão que permite recordar, lembrar. Também seria um bom elemento de apreciação. Elementos que remetem às emoções, ao sentimento de tristeza, de alegria (Transcrição participante GFM).

Nota-se que foram enumerados em sua maioria elementos mais subjetivos, como sentimentos e emoções. Apesar de os elementos visuais terem sido mencionados, para eles é possível sim a apreciação da música sem o visual e também sem que haja uma letra. Mesmo não sendo listados como primordiais, os sujeitos declararam que o visual é de grande valia como auxílio durante o momento de apreciação musical.

Neste sentido, os sujeitos indicaram que a utilização do metrônomo⁸ facilita a percepção do ritmo, pois ao visualizarem as linhas e/ou cores que movimentam-se em tempos constantes, isso auxilia a percepção e a constância na execução do andamento da peça.

Ainda comentando sobre estes equipamentos que indicam a marcação do tempo ou a altura e intensidade das notas, João descreve a relação feita por ele com as cores e intensidades das notas, observadas a partir de um equipamento utilizado na música eletrônica:

João: [...] Junto com a música, no programa, aparecem uns desenhos, umas linhas que oscilam na tela. [...] As linhas vermelhas, por exemplo, eu relaciono com os sons mais graves, me parecem como um tipo de temperatura do som que eu entendo como calor. As linhas na cor verde também, mais ou menos isso. O azul eu não

⁸ Uma espécie de relógio que mede o andamento musical. Pode ser mecânico ou eletrônico, ambos apoiando-se tanto no aspecto auditivo como no visual (movimentação do pêndulo ou piscar de um LED – *Lighth-emmitting diode*).

consigo ouvir, já o amarelo é mais forte e o vermelho mais forte ainda (Transcrição participante GFM).

Ressalta-se que os elementos visuais citados por eles estavam todos relacionados com aparelhos utilizados no meio musical, como o metrônomo, utilizado no estudo diário de ritmo e andamento, softwares e equipamentos para *DJs*, e até mesmo aplicativos de música como *Windows Media Player*. Todos estes recursos mencionados, utilizam-se de cores e luzes para evidenciar o ritmo, intensidade e/ou alturas dos sons, facilitando deste modo ao surdo a percepção musical por meio da visão.

6.2.1.1 “A dança sem a música me soa como erro”

No que se refere à dança, esta não foi citada como sendo indispensável para que haja um completo desfrutar da música. No entanto, segundo eles, dependendo do contexto ela seria importante. De acordo com suas falas, o andamento da música interfere na maneira de dançar. Através das marcações da música teriam condições de definir se uma música é lenta ou rápida. A partir da constatação do andamento, poderiam então dançar livres à sua maneira, conforme sentir-se-iam mais à vontade. Para os participantes do GFM, cada pessoa tem uma percepção diferenciada da música e das vibrações. Evidenciou-se, no entanto, que o mais ressaltado nas falas destes jovens, foi o aspecto que a própria dança lhes proporciona. Salienta-se que essa relação estava sempre atrelada à música:

Luiz: [...] Às vezes o próprio ouvinte não percebe a vibração, os tipos de sons e sensações que a música emite e permite dançar. Eu mesmo, muitas vezes, danço conforme a vibração que sinto enquanto que meus amigos ouvintes dançam de forma diferente. [...] Procuro trocar ideias com eles, ensinar o que eu sei sobre dança (Transcrição participante GFM).

Tito: A dança sem a música me soa como erro. A música parece provocar uma sensação de ânimo na pessoa. Sem essa sensação, sem a vibração que a música provoca, minha vida se restringe à passividade, à televisão simplesmente. É tão ruim quando não é possível levantar o volume do carro

para sentir a vibração da música. Fico num mundo sem graça, parece. Particularmente, gosto dessa sensação, desse estímulo que a música me permite (Transcrição participante GFM).

Estas falas são extremamente relevantes, visto que os próprios surdos veem a dança como sendo indissociável da música. Na opinião dos entrevistados, seria um equívoco haver dança sem música. Como os surdos estão mais focados no ritmo da música e nas suas vibrações do que a maioria dos ouvintes, muitas vezes a sua dança acaba diferenciando-se da dos ouvintes. De acordo com o grupo, essa diferença não deveria ser um problema, pois cada um deve dançar do modo como se sente mais confortável. Strobel (2009, p. 70) comenta sobre semelhante prática observada em festas surdas, onde muitos surdos dançariam “livres à sua maneira”.

No que diz respeito ao comentário referente à monotonia ou a se viver em um mundo “sem graça” caso não se possa participar da música, possivelmente, se deve ao fato de este sujeito ter experimentado a música em suas formas diversas, bem como por ter sido apresentado ao mundo dos sons através da educação musical. É a partir deste contato mais efetivo com aspectos musicais, como a percepção dos ritmos e das vibrações, que o indivíduo poderá desenvolver uma relação mais estreita com a música.

Luiz: A vibração que eu sentia dançando é a mesma vibração da música. [...] Eu entendo que o sentir da música tem também muita semelhança com o sentir da dança. O ritmo que é presente na dança também é presente na música (Transcrição participante GFM).

De acordo com os entrevistados, a vibração é o aspecto primordial tanto na música quanto na dança, sendo sentida como equivalente nestas duas formas de arte. A dança se mostrou ligada à música, podendo ser sentida semelhantemente por intermédio do ritmo e da vibração. É a partir destas vibrações, as quais evidenciam as intensidades e ritmos, que eles conseguem identificar os estilos musicais que estão sendo executados:

Helena: Quando eu saio para alguma festa com meus amigos, por exemplo, sento e vejo as pessoas dançando. Pergunto pra eles: “É funk que

está tocando”? Eles me perguntam: “Como você sabe”? Eu respondo: “Eu sinto”. Eu consigo perceber, eu conheço o ritmo da música. Pela minha percepção eu consigo sentir no peito e perceber as diferenças dos gêneros musicais, também outros estilos como o rock que a batida geralmente é mais pesada (Transcrição participante GFM).

O deparar-se com uma pessoa surda musicalizada que consegue identificar e definir diferentes estilos musicais com precisão, pode realmente provocar espanto e admiração, isto tanto na comunidade surda como na ouvinte. A partir de trabalhos como este desenvolvido no Conservatório Musical em Uberlândia, a disseminação da relação entre música e surdez será cada vez maior. O papel desempenhado por estes alunos bem preparados é de extrema importância para mudar as representações equivocadas que a sociedade possui, e assegurar que o surdo pode sim, fazer música.

6.2.1.2 “Mas, não tem poesia na música?”

Acerca da relação entre música e poesia em Libras, os integrantes do GFM mostraram-se fortemente posicionados. Para eles, uma produção performática e poética em Libras pode ser entendida como uma poesia quando sinalizada na música. Segundo eles, o ritmo de uma sinalização poderá acompanhar o ritmo da música. A poesia em LS, assim como a música, seria uma forma de expressão das emoções. No entanto, muitos surdos ou pesquisadores ouvintes da área, traçam uma relação muito distinta entre estas duas formas de expressão. A este respeito, comentou-se:

João: [...] Um dia eu vi um vídeo no *Youtube* postado por um surdo com o título: “Poesia X Música”. E na hora eu até fiquei pensando: “Ué, Poesia *versus* Música? Mas, não tem poesia na música?” Tem sim, oras! Porque a letra da música que pode ser sinalizada é poesia, ela faz parte da música sim. Não dá para excluir a poesia da música (Transcrição participante GFM).

Nota-se que para os surdos musicalizados, a música e a poesia encontram-se ligadas. Por outro lado, para muitos surdos não

musicalizados a poesia em LS exclui o aspecto sonoro e foca apenas no visual, neste caso, na interpretação da letra. De acordo com Quadros e Sutton-Spence (2006), na poesia em LS, o som tem lugar mínimo, e raramente algum poema abordará questões referentes à perda da audição do indivíduo surdo. Segundo as autoras, os poetas da LS tratam o som e o discurso de forma irrelevantes, ao contrário da experiência visual que estaria em primeiro plano.

No que diz respeito a músicas puramente instrumentais, a poesia aparentemente seria imperceptível ou inexistente. Por esta razão, diversos surdos creem que músicas sem letra, seriam desnecessárias ou sem sentido. João esclarece essa questão a partir da sua fala:

João: [...] Aí o comentário no vídeo foi que a música instrumental não tinha necessidade e que o que era necessário na sinalização da música era só a poesia sinalizada. [...] Excluir o instrumental, eu não concordo (Transcrição participante GFM).

Segundo os entrevistados, para que não haja tal rejeição da música instrumental, seria necessário explicar para estas pessoas que não conhecem este tipo de música o que ela é de fato, pois somente a partir daí poderiam estar abertos a novas formas de entender a música, sejam elas instrumentais ou canções.

6.3 EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ

Por ser este um grupo formado por integrantes de uma banda musical, as opiniões obtidas referentes ao ensino de música para surdos foram bastante favoráveis. Segundo os entrevistados, as aulas de música para surdos são de fato importantes e deveriam ser disseminadas cada vez mais. Estimular e incentivar os surdos a vivenciarem a música foi um ponto bastante enfatizado, visto muitos não demonstrarem interesse por este conhecimento. Para eles, o ensino da música acarretaria uma maior vivência e, conseqüentemente, seus benefícios seriam evidentes:

Helena: Eu vejo a música como um meio de se ter ânimo, de se esquecer dos problemas. É possível oportunizar esse ânimo, essa alegria (Transcrição participante GFM).

João: Quando criança eu mesmo não me interessava por música, não achava algo importante pra minha vida e pensava que se tratava de algo das pessoas ouvintes simplesmente. Hoje vejo que é perfeitamente possível a pessoa surda estabelecer uma relação com a música. [...] Vejo que é importante sim e necessária essa educação musical para surdos até mesmo para que eles percebam o que de fato significa música (Transcrição participante GFM).

Percebe-se que o contato com a banda, as aulas de instrumento e o envolvimento com demais músicos surdos ocasionou um processo de aceitação das atividades musicais por parte de João e, como resultado, nota-se o posicionamento totalmente favorável relativo à apropriação e ao estudo da música. Segundo ele, essas aulas auxiliariam os surdos a entenderem o significado da música. No entanto, estes não restringiram seus comentários quanto à possibilidade do ensino de música só para a comunidade surda. Projetos sociais abrangendo também pessoas cegas, ou com deficiência física, por exemplo, foram citados como sendo um meio eficaz para proporcionar o acesso à arte a esse público, visto não ser este um bem restrito para alguns.

Ao discorrer sobre estratégias para despertar o interesse dos surdos em estudar música, bem como meios de ensiná-la, notou-se que a percepção e o entendimento das vibrações foram tidas como sendo o primeiro conteúdo a ser apropriado, seguido pela distinção das diferentes intensidades sonoras e, por fim, a experimentação instrumental:

João: Sem essa experiência, sem essa vivência da vibração o surdo não vai entender mesmo, não vai compreender a música mesmo que ele dance, mesmo que ele frequente uma boate, enfim. [...] Depois disso, fazer com que ele sinta essa sensação e suas diferentes intensidades. Só assim será possível despertar o interesse do surdo, pois a partir daí que ele vai querer saber mais sobre o assunto, sobre música, etc. (Transcrição participante GFM).

De acordo com o grupo, o ensino desta série de elementos, mostrados de forma a possibilitar que o surdo os experimente e vivencie,

despertará nele o interesse pela música, fazendo com que surjam questionamentos acerca das vibrações, das diferentes intensidades e ritmos, o que exigirá formulação de novas explicações mais detalhadas ou teóricas. Para eles, o fato de os surdos se depararem e muitas vezes ignorarem determinados instrumentos e aparelhos musicais os quais produzem som, é resultado desta falta de conhecimento na área. A sugestão seria primeiramente experimentá-los para depois compreendê-los.

Ainda falando sobre as vantagens e benefícios que o conhecimento da música lhes proporciona, os integrantes do GFM listaram benefícios, tais como: auxílio no aprendizado, desenvolvimento da imaginação, satisfação e crescimento pessoal. Foi comentado, de igual modo, que ao perceber o som de um instrumento, isto os motiva e provoca neles uma sensação de animação, de querer vibrar junto. Outro benefício citado foi referente à divulgação das possibilidades de os surdos sentirem a música, bem como de se expressarem musicalmente:

Luiz: Acho que contribui para o crescimento pessoal. O que vejo é que muitas pessoas me questionam: “O quê? Você conhece música? Como assim?” E eu respondo: “Sim, sim. Eu conheço música!”. Creio que a música contribuiu com meu entendimento, minhas aprendizagens. No meu desenvolvimento, na compreensão das coisas. [...] A música proporciona para mim muita satisfação, alegria de viver [...] me possibilita pensar sobre as coisas, sobre um futuro melhor, sobre coisas boas (Transcrição participante GFM).

O fato de estes jovens surdos terem habilidades e conhecimentos musicais, faz com que eles sintam a responsabilidade em divulgar mais essa possibilidade, tanto para ouvintes quanto para os próprios membros da comunidade surda. Muitos foram os comentários relativos a terem orgulho em poder dizer que conhecem e sentem a música – o que lhes proporciona satisfação pessoal. Este fato sugere que o surdo que é engajado em atividades musicais prazerosas tende a desenvolver sua autoestima. Pereira (2004) confirma esta percepção ao afirmar que o aluno de música surdo tende a ter sua autoestima elevada e conseqüentemente há uma estimulação no que diz respeito à sua sociabilização.

6.4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A MÚSICA

Os integrantes da Banda Ab'surdos relataram não ter enfrentado nenhuma experiência negativa relacionada a aulas de música ou à própria apreciação musical. Salientaram, entretanto, a ocorrência de experiências relacionadas com alguns ouvintes que os questionaram ou até mesmo criticaram por se apropriarem da música no seu cotidiano. Para os entrevistados, é comum a existência de preconceitos, que permeiam o pensamento, levando a crer que a música pertence apenas aos ouvintes. Tal é evidenciado nas falas abaixo:

João: Ah, às vezes isso acontece com algumas pessoas que nos provocam e falam que música não combina com surdos, que música é coisa de ouvinte. Eu fico incomodado com isso que falam, pois não concordo (Transcrição participante GFM).

Luiz: Comigo acontece quando eu uso fone de ouvidos na escola e os colegas me dizem: “Ah, impossível! Não acredito que você, surdo, está ouvindo música”. [...] A professora me questiona sempre sobre o fato de eu ser surdo e usar fones de ouvido. Aconteceu um dia de eu tirar o fone e dar na mão dela e dizer: “Sente!” Eu explico que algumas músicas são possíveis sim de diferenciar pelos sons, pelo ritmo (Transcrição participante GFM).

As representações sociais, tão presentes na sociedade, no que diz respeito à suposição de que os surdos não podem fazer música, estão arraigadas tanto na cultura surda quanto na ouvinte. Muitos dos equívocos que se tem sobre as possibilidades dos surdos não estão relacionados diretamente com as identidades surdas, ou à LS, mas, como diz Strobel (2009, p.96), o problema está ligado às “representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda”. A autora segue dizendo que as representações sociais tem passado por mudanças na comunidade surda, a qual, por sua vez, expõe de contínuo suas identidades culturais.

Havendo um movimento de conscientização tanto da comunidade surda quanto da ouvinte, de que o surdo é de fato capaz de envolver-se com a música, e que esta não é de exclusividade dos

ouvintes, crê-se que passo a passo, as representações dos surdos a este respeito serão reconstruídas. Certamente esta perspectiva não é algo que irá se realizar rapidamente, mas sim ao longo dos anos. Isto, se mais pesquisas a respeito forem desenvolvidas, bem como se houver mais profissionais que se disponham a aprender sobre a cultura surda e a partir daí desenvolver novas possibilidades e oportunidades para os surdos que tenham interesse neste sentido.

6.5 “O SURDO É SIM CAPAZ DE FAZER MÚSICA”

Notou-se através das falas dos entrevistados, que eles se veem como indivíduos capazes e com conhecimentos necessários para serem considerados músicos, em pé de igualdade com os ouvintes. O fato de outras pessoas – geralmente ouvintes – menosprezarem o potencial musical dos surdos ou desacreditarem de sua capacidade, acaba muitas vezes gerando indignação. No entanto, isto não lhes desestimula. Ao contrário, buscam cada vez mais divulgar o que são capazes. Sobre suas possibilidades musicais, estes relataram:

Tania: [...] O surdo pode ser reconhecido dessa forma [como músico] também, pode ter êxito naquilo que faz, igualmente. Assim como os ouvintes, nós também temos prestígio com o que fazemos... (Transcrição participante GFM).

Tito: [...] Tem também algumas pessoas ouvintes que pensam que o surdo não tem capacidade de sentir e compreender a música, mas não é bem assim. Eles nos julgam como incapazes, inferiores, nesse sentido. Mas, a gente consegue mostrar e provar a partir do nosso trabalho, do nosso crescimento. Mostramos que o surdo é sim capaz de fazer música... (Transcrição participante GFM).

A possibilidade de os surdos tornarem-se músicos tão capazes quanto qualquer outro, mostrou-se plenamente viável para os entrevistados. Em suas falas, evidenciou-se que estes reconhecem sua capacidade, veem prestígio naquilo que fazem, bem como enxergam que possuem competência para sentir e compreender a música. Segundo eles, na maioria das vezes os que desacreditam que o surdo possa

alcançar tal domínio artístico-musical, são indivíduos que não compreendem o assunto:

João: [...] Geralmente, são pessoas que não conhecem, não sabem bem sobre essa questão, nem ao menos conseguem perceber como é possível a relação dos surdos com a música. [...] Têm alguns surdos que não conhecem música e não conhecem as possibilidades de percebê-la (Transcrição participante GFM).

Percebe-se desta maneira que, mesmo dentro da própria comunidade surda, existem restrições e descrédito ao se tratar da participação de surdos em atividades musicais. Apesar de haver os que apoiam esta prática, muitos são receosos justamente por não disporem do conhecimento necessário para perceber as possibilidades e potencialidades dos próprios semelhantes no que diz respeito a este assunto bastante polêmico.

6.6 REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E AMIGOS QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES MUSICAIS

Todos os integrantes da banda relataram ter o apoio familiar para participar e desenvolver atividades musicais. Segundo eles, os pais se alegram pelo fato de seus filhos apreciarem música e inclusive se emocionam ao assistir suas apresentações musicais. O apoio dos familiares é de extrema importância neste sentido, respondendo a questionamentos e proporcionando meios para o aprendizado. Segue o relato de um dos entrevistados referente a este incentivo que teve por parte de seu pai:

Tito: Quando nasci tive um problema de audição e não podia ouvir música. [...] Questionei o meu pai uma vez e ele me respondeu: “- Isso é música!”. Eu disse: “Música? Mas, como aprender música?”. Eu costumava ver na televisão pessoas tocando diferentes instrumentos: bateria, violão, guitarra, instrumentos de percussão... Foi assim que surgiu meu interesse. Comentei com meu pai que gostaria muito de aprender música. Ele então procurou uma escola em Uberlândia. Comecei a

frequentar e, desde então, gosto muito (Transcrição participante GFM).

Se a família percebe que a criança tem interesse em uma determinada área, geralmente buscará apoiá-la e proporcionar que tenha acesso àquele saber. Schorn (2002) diz que um dos maiores questionamentos dos pais de filhos surdos é se estes poderão estudar, se terão as mesmas possibilidades e capacidades dos demais. Pode ser, então, que por esta razão empenham-se de tal modo em propiciar-lhes diversos cursos e demais atividades extracurriculares.

Em relação aos respectivos amigos surdos, muitos participantes do GFM declararam não haver recriminação por parte deles. Alguns desses amigos, inclusive, gostam do fato de que seu amigo estude música, sem, no entanto, demonstrar interesse pessoal. Por outro lado, alguns entrevistados mencionaram que seus amigos surdos gostam apenas de dançar. Um dos participantes relatou a relação que costuma ter com outros surdos músicos, trocando vídeos e experiências.

João: [...] Tenho amigos com quem compartilho vídeos do *Youtube*. Posto filmagens com músicas que toco e eles também me enviam algumas gravações. Alguns tocam percussão outros, teclado. Fico admirado pelo grande interesse deles, pois também são surdos, usam Libras, etc. Claro que, também há aqueles que não gostam, acham que não tem nada a ver música para surdos e que apenas gostam de dançar, mas nada mais que isso [...] (Transcrição participante GFM).

Segundo os entrevistados, geralmente os surdos com mais idade têm maior dificuldade em aceitar este tipo de atividade, ou simplesmente são indiferentes e não se esforçam quando alguém busca lhes explicar sobre música. De acordo com o grupo, seria necessário que houvesse uma conscientização para que os membros da comunidade surda pudessem entender e aceitar mais essa possibilidade dos surdos:

João: Porque não adianta pensar simplesmente que música é coisa de ouvinte e pronto. É preciso que se explique sobre isso, se mostre as possibilidades, se experimente. Assim, as pessoas poderão compreender melhor que música é possível sim ser feita e percebida pelos surdos mesmo que seja

algo novo. Mas, de fato, o que ocorre é essa falta de informação mesmo por parte das pessoas surdas mais velhas (Transcrição participante GFM).

Os surdos muitas vezes acabam restringindo suas representações quanto à participação de outros surdos em atividades musicais como sendo apenas “interessantes”. Já o posicionamento de alguns ouvintes quanto a esta questão evidenciou que há uma certa curiosidade por parte destes, o que também lhes causa grande impressão ao depararem-se com tal capacidade e tamanho conhecimento musical que estes jovens surdos possuem. Infelizmente, também foi relatado sobre ouvintes que não acreditam que música deva ser conciliada com a surdez:

Tito: Os ouvintes, geralmente, são mais curiosos. Os surdos até que acham legal, dançam, mas geralmente, não experimentam a música. Os ouvintes, como são mais habituados à música, acabam tendo uma curiosidade maior e se surpreendem com o fato de surdos fazerem música (Transcrição participante GFM).

Mesmo havendo fortes representações no que diz respeito a música e surdez, tanto da comunidade surda quanto da ouvinte, ainda há mais curiosidade por parte dos ouvintes – bem como oportunidade –, pois ao contrário do que lhes está incutido por meio destas representações, é-lhes incabível a ideia de que surdos possam escutar e apreciar música. No caso dos sujeitos surdos, os entrevistados ressaltaram que somente a partir do despertar da curiosidade destes, se possibilitará um contato mais profundo, e é apenas a partir de vivências e experimentações, que eles terão condições de entender e apreciar a música.

7 GRUPO FOCAL NÃO MUSICALIZADO

Para a análise do grupo focal não musicalizado – GFNM, realizado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Florianópolis, foram utilizadas as mesmas categorias de análise empregadas no grupo musicalizado: a) definição do conceito de música, b) apreciação e percepção musical, c) educação musical e surdez, d) relatos de experiências envolvendo a música, e) o surdo como sujeito musical, e f) representações da família e amigos quanto à participação em atividades musicais.

Por serem grupos com vivências musicais bem distintas, muitas das respostas mostraram-se bem contrastantes. Esta riqueza de diferentes falas e opiniões fornecidas pelos sujeitos será de extrema importância para traçar um paralelo entre os dois grupos focais, concepções estas que serão aprofundadas posteriormente nas discussões.

7.1 “EU NÃO ENTENDO, DE FATO, O QUE É A MÚSICA”

Para os participantes deste grupo, o conceito e significado de música está relacionado principalmente a instrumentos musicais, estilos e gêneros, dança, entendimento da letra e sensação de vibração. Fica evidente através das falas dos participantes do GFNM que para eles é difícil entender o que é a música. A fala de Aloísio, transcrita abaixo, elucida a ideia do grupo:

Aloísio: Tenho 28 anos, cresci nunca sentindo, nunca ouvindo música, então até hoje não sei. Sei que cada música tem um gênero, cada letra tem um gênero, mas nunca ouvi, não sei te dizer. [...] Eu não entendo, de fato, o que é a música e como ela é compartilhada com a cultura ouvinte, então eu não entendo o que é a música (Transcrição participante GFNM).

Luiza: [...] Eu percebo que a música traz diferentes emoções para as pessoas, sensações, prazer. [...] Mas nunca tive muito interesse (Transcrição participante GFNM).

Nas falas de Aloísio e Luiza, ficam evidenciadas as reações que a música causa nos ouvintes. Os dois jovens surdos não entendem a

música como uma possibilidade, mas sim um distanciador entre surdos e ouvintes. Na visão do GFNM, a arte musical parece pertencer apenas aos ouvintes, os quais seriam os únicos que poderiam entender, apreciar e descrevê-la. No decorrer das falas, pôde-se notar que os ouvintes detêm um papel importante no que se refere à explanação do que é música para seus amigos surdos. O exemplo dado por Guilherme deixa claro como ele ampliou seus horizontes a partir das explicações de seus amigos:

Guilherme: Tinha alguns amigos ouvintes que cantavam muito. A letra da música, eu não entendia, então essas pessoas ouvintes me auxiliavam e diziam: “Isso é música, isso é tal gênero”. Então aí que entendi que a música tinha a questão de gênero, questão dos instrumentos musicais (Transcrição participante GFNM).

Thaylis: Eu tive apoio em alguns momentos de intérpretes que me explicavam como que funciona, o que significava isso. [...] Eu sempre perguntava para a intérprete o que estava acontecendo, quais eram os sons que estavam sendo produzidos no ambiente, como era a música que estava sendo tocada. [...] O meu contato foi com pessoas que tem alguma experiência musical, e essas pessoas serviam como modelo. Copiava ouvintes na verdade (Transcrição participante GFNM).

Os intérpretes também possuem um papel importante para proporcionar respostas aos surdos, inclusive em relação às experiências sonoras, muitas vezes por serem os ouvintes com os quais mantêm maior contato. O não conhecimento por si só do que é música e a dependência de ouvintes para copiá-los ou para que sirvam de modelo é algo a ser pensado. Nota-se na fala de Thaylis o sentido da não significação da música para ela, algo não genuíno e efetivo. Para ela, por não participar destas experiências, é necessário o recurso da imitação. A utilização deste recurso pode ocorrer com a finalidade de evitar o sentimento de exclusão de um determinado grupo.

Aloísio: Quando eu vou, por exemplo, em uma boate, junto com amigos surdos e ouvintes eu

acabo, às vezes, até copiando as pessoas dançando, a forma como elas estão dançando, para não ser a única pessoa parada sem dançar (Transcrição participante GFNM).

Luiza: Quando eu era criança eu não tinha muito interesse, só copiava as pessoas dançando. Depois fui crescendo, ia junto com a minha irmã nas festas, via as pessoas dançando... eu até aprendi um pouco, mas eu nunca tive intenção alguma com a música, só aquela coisa de copiar mesmo a alegria do outro, interagira, me motivava, mas nunca tive muito interesse (Transcrição participante GFNM).

Ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, muitos surdos participam de festas e envolvem-se com dança. Inclusive ela está presente nas festas dos surdos. Strobel (2009) relata que em festas organizadas por surdos, geralmente aqueles que dançam são os que sentem vibração da música e gostam de dançar. A autora diz que a maioria procura imitar os passos e adivinhar o ritmo musical ou dançam à sua própria maneira. Ela segue dizendo que como é uma festa de surdos, não há regras de ritmo musical correto, e muitas vezes acontece de a música acabar e o surdo continuar dançando.

No entanto, quando ocorre uma festa apenas com indivíduos surdos, de que maneira estes descobrem o ritmo da música com a qual estão dançando? Será que é necessário haver um parâmetro, como por exemplo, um grupo de ouvintes movimentando-se em um determinado andamento para que o surdo saiba como dirigir seus passos através dos compassos da música? Certamente existem surdos que o fazem sem a necessidade de um modelo de ouvinte como referência. Isso ocorre simplesmente pelo fato de que o surdo tem sim essa capacidade, e ela vem através da sua percepção vibro-tátil. Em alguns, ela pode ser mais evidente do que em outros, no entanto pode vir a ser desenvolvida. Ressalta-se que o estudo da música poderá aguçar essa sensibilização.

7.2 APRECIÇÃO E PERCEPÇÃO MUSICAL

O grupo destacou que, para a música ter significado e ser efetivamente apreciada por eles, seriam essenciais os seguintes elementos: vibração, letra, movimento (dança) e elementos visuais. Um assaolho adequado para que se possam sentir com maior facilidade as

vibrações também foi listado por um dos integrantes do grupo. No entanto, como eles próprios comentaram, é difícil conseguir este tipo de piso especial que forneça tal facilidade ao surdo. A falta de recursos didático-pedagógicos e físicos são um obstáculo para o trabalho não só na educação especial, mas também na escola regular. Caso fossem fornecidos estes recursos para as instituições formadoras, muitos surdos poderiam valer-se deste contato e viriam a apropriar-se de forma mais concreta da música.

7.2.1 “A letra que dá significado pra mim”

Músicas sem letra mostraram-se sem significado para este GF. Na visão do grupo, músicas classificadas como canções tem mais acessibilidade para os surdos, por possuírem um texto. Para eles este seria o aspecto mais inteligível da música. No entanto, poderia apenas a leitura da letra ser considerada música? Referindo-se à letra da música estes explicaram:

Aloísio: É o que mais dá pra entender! Porque eu posso ler e entender o que é dito, mas o som que envolve aquilo não faz sentido. A letra que dá significado pra mim. [...] Seria uma boa ideia ter uma imagem com efeito de movimento mostrando visualmente uma vibração, e que acompanhe a letra, onde dá pistas desse movimento, desse ritmo da música. [...] Se é tirada a letra e não há nada de movimento visual eu não vou entender. Então se houver a combinação da estética, talvez eu compreenda um pouco mais (Transcrição participante GFNM).

A sugestão dada por Aloísio e compartilhada pelo grupo, visa um maior entendimento da música para os surdos. Para os participantes são necessárias legendas nas músicas, unindo som e imagem, simultaneamente. Desta forma, além da possibilidade de leitura da letra, a visualização das nuances da música os ajudaria a melhor compreenderem o que a música está transmitindo.

7.2.2 “A pintura é visual e substitui o som”

Como já mencionado anteriormente, a questão visual teve papel destacado nos comentários do GFNM. A partir das falas abaixo, consegue-se entender como o surdo relaciona o visual com o sonoro:

Aloísio: Porque a pintura é visual e substitui o som. E é esse visual que me provoca sensações. O visual que permite que eu possa captar essas sensações. Já tive essa experiência de visualmente ter uma determinada sensação, da mesma forma que a música provoca no ouvinte, então isso é possível (Transcrição participante GFNM).

Na opinião de Aloísio, o som pode ser substituído pelo que se enxerga, provocando uma sensação equiparada com a de “ouvir música” dos ouvintes. Ressalta-se todavia, que não há meios como julgar tal afirmação, pois, para cada indivíduo, uma impressão ou sentimento é despertado por diferentes formas. Reforçando esta opinião acerca da necessidade de elementos visuais para melhor compreender a música, Guilherme justifica:

Guilherme: Com a vibração eu vou apenas senti-la e não vou entender. Então se tiverem elementos visuais eu vou estar podendo inferir o sentido da música, vou estar contextualizando toda música, compreendendo-a melhor. Agora se eu não tiver nada de visual somente sentindo a vibração, vou pensar: “Ué? O que está acontecendo? Tem algo diferente!” Mas não vou saber o que é (Transcrição participante GFNM).

Nota-se que mesmo alegando a necessidade do visual em conjunto com a vibração, Guilherme relata que sente que algo diferente ocorre ao se expor à música. Mesmo não conseguindo identificar com precisão o que ocorre, ele é capaz de perceber, e esta percepção pode ser desenvolvida de tal forma que este consiga entender o que é transmitido. Deste modo, observamos que mesmo sem um completo entendimento, e sem o apoio visual, o surdo consegue sentir que algo diferente ocorre ao deparar-se com a música.

Para Padden e Humphries (apud STROBEL, 2009), os surdos interpretam visualmente, enquanto os ouvintes voltam-se mais para a

audição. Os autores explicam que pode haver diferentes interpretações de situações similares para ouvintes e para surdos. Para Strobel (2009), a sociedade muitas vezes dificulta a participação dos surdos, não incorporando recursos visuais que promoveriam acessibilidade a determinados contextos.

Tendo em vista a realidade exposta, verifica-se que, no contexto musical, a apropriação pelos surdos poderia ser facilitada pelo auxílio de elementos visuais (a exemplo de imagens computadorizadas relacionando a música à altura, intensidade e duração dos sons), o que tornaria o processo mais atrativo e dinâmico.

Os entrevistados também comentaram que gostam quando há nos filmes a função *close captions*, pois assim, segundo eles, podem saber se a música que está sendo tocada é triste ou alegre (quando descrito). No entanto, um dos integrantes do grupo realçou que, quando tem curiosidade, pode ir até o televisor e tocá-lo para ter uma melhor percepção. Evidencia-se com esta fala a questão do interesse pessoal, o qual impulsiona o indivíduo a tomar determinadas atitudes com a finalidade de adquirir novos conhecimentos. Se ao assistir um filme o surdo se contenta em ler na tela a classificação da música indicada pelo editor, ele não estará aprofundando seus conhecimentos em mais esta área. No entanto, se ele escolhe deixar sua zona de conforto, e se dirige até o televisor para tocá-lo e sentir a vibração que este produz, pode-se dizer que este indivíduo estará aumentando suas vivências musicais, experimentando novas possibilidades sonoras e ao mesmo tempo saciando sua curiosidade.

Aloísio: [...] Os surdos têm fome de informação, querem novidade, querem experiências novas, buscam novidades, estão sempre em busca de coisas novas no mundo, e também de estratégias diferentes de relação com a música (Transcrição participante GFNM).

Justamente pelo motivo acima citado, acerca do interesse por parte dos surdos, relativo a novas informações, descobertas e novidades, é que a música cumpriria um grande papel neste sentido.

7.2.3 “Essa relação sem a dança, passa despercebida”

Movimentos corporais e dança, assim como os elementos visuais e as letras de canções, mostraram-se como sendo necessários

para que pudesse haver uma apreciação da música. Questionados sobre a efetividade que a música teria sem os elementos da dança, estes mostraram-se confusos:

Luiza: Seria entender a letra da música, a suavidade de algum determinado instrumento? [...] Essa relação sem a dança, passa despercebida completamente e não teria como a gente ter relação com a música se a gente não ouve nada, talvez no máximo uma vibração, o movimento (Transcrição participante GFNM).

Luiza descreve sob seu ponto de vista a relação entre música e dança, fato que é compartilhado por autores como Hagiara-Cervellini (2003), por exemplo, que afirma que a música e a dança estão intimamente ligadas. Segundo a autora, é através da expressão corporal que o ouvir música com o corpo é concretizado.

7.2.4 “Parece que dá um choque”

Dentre todos os elementos citados como sendo necessários para a apreciação da música, o mais citado pelos participantes foi a vibração. Esta foi definida como o elemento mais perceptível da música, sendo percebida principalmente na região do tórax onde ela se tornava mais nítida. Comentou-se que ao tocarem algo que produza som, como um aparelho de rádio, a vibração passa da mão e é trazida pelo braço até o peito. Os integrantes do GFNM também concordaram que conseguem diferenciar a altura dos sons, se são graves ou agudos, além de citarem certos materiais como madeira, ferro e aço, os quais transmitem bem as vibrações:

Aloísio: Dá pra perceber os sons da música, se é agudo, se é grave. Mas principalmente se tem uma vibração forte, se tem de fato uma vibração no aparelho (Transcrição participante GFNM).

Guilherme: Que nem quando se sacode um tapete, essa vibração, parece que dá um choque, dá pra sentir (Transcrição participante GFNM).

Possivelmente, os ouvintes nunca pararam para perceber a sensação de atos tão corriqueiros como este relatado por Guilherme.

Glennie (1993) busca deixar claro para os ouvintes que se deparam com esse tipo de situação que o ouvir e o tocar não se distanciam:

A audição é, basicamente, uma forma especializada de toque. O som é simplesmente a vibração do ar que o ouvido pega e converte em sinais elétricos, os quais são interpretados pelo cérebro. O sentido da audição não é o único sentido que pode fazer isso, o toque pode fazer o mesmo. Se você está próximo à estrada e um grande caminhão passa, você ouve ou sente a vibração? A resposta é: os dois. Com uma frequência muito baixa de vibração, o ouvido começa a se tornar ineficiente e os sentidos restantes de toque do corpo começam a assumir. Por alguma razão tendemos a fazer uma distinção entre ouvir um som e sentir uma vibração, na realidade eles são a mesma coisa (GLENNIE, 1993, p.1 - Tradução da autora).

Assim como Glennie coloca diferentes formas de sensibilidade sonora, Marques (2008) também contribui neste sentido, relatando que o surdo pode sentir as ondas sonoras de outras maneiras:

[...] Somente me foi considerado o que me está ausente, como a propriedade de me captar a onda sonora através do canal auditivo, mas não me foi atribuído que poderia sentir essas ondas pelo meu corpo, seja ele pelos pés, pelas mãos, pelo peito ou pelas costas (MARQUES, 2009, p.106).

Para o autor, ao invés de se considerar o que lhe falta, ou o que “não pode”, aquilo que este “pode” escutar através da percepção sonora por intermédio da apropriação do som em um corpo diferente, deve ser o que lhe instigue neste percurso.

7.3 “AULA DE MÚSICA PARA SURDOS TALVEZ SERIA IMPORTANTE”

Ao se tratar de ações de educação musical para surdos, grande parte dos membros deste grupo mostrou-se sem uma opinião formada. Notou-se, durante a conversa, que a noção relativa às aulas de música

que já haviam tido resumia-se a conhecer o nome dos instrumentos musicais, analisar letras das músicas e distinguir diferentes gêneros musicais. Comentando sobre sua opinião acerca das aulas de música para surdos, Thaylis afirma:

Thaylis: Acho legal as pessoas surdas conhecerem pelo menos o nome dos instrumentos, [...] talvez seria interessante analisar algumas letras de música (Transcrição participante GFNM).

Ao questionar o grupo quanto a aula de música para surdos, notou-se uma divergência de opiniões e até mesmo mudanças de pareceres durante a conversa. A princípio, demonstraram que enxergam essas aulas sem muito propósito, sem nenhum objetivo definido:

Thaylis: Eu até tentava me interessar, mas não tinha interesse algum. Aquilo não fazia sentido algum pra mim. Então eu não via objetivo nessas aulas (Transcrição participante GFNM).

Luiza: Talvez seja legal sim. Talvez seja uma experiência diferente, você está aprendendo, compartilhando com a cultura ouvinte, aprendendo algo diferente, né? (Transcrição participante GFNM).

Aloísio: Aula de música para surdos talvez seria importante. Mas eu acho que deveria deixar o surdo se interessar pela música, pelo mundo do ouvinte. Acho que deve se oportunizar ao surdo se interessar pelo mundo dos sons (Transcrição participante GFNM).

Nota-se que as concepções de música e aprendizado musical estão relacionadas à cultura ouvinte. Os termos “mundo dos surdos” e “mundo dos ouvintes” foram muito empregados com a finalidade de distinguir o grupo que demonstra ter a possibilidade do fazer musical daquele que não a demonstra.

Thaylis: [...] Eu acho que a música é mais comum no mundo dos ouvintes [...]. No mundo dos surdos, parece que o professor terá que buscar estratégias próprias de surdo para fazer com que o

aluno entenda. Os professores precisam ter um contato maior com os alunos surdos para compreendê-los (Transcrição participante GFNM).

Luiza relatou que estudou em uma escola para surdos, onde havia aulas de música. Nesta sala adaptada havia um piso de madeira e abaixo dele um motor fazendo com que este vibrasse. Então, posicionavam os alunos sob o assoalho para sentir a vibração, os quais se animavam com aquela sensação. No entanto, na visão da entrevistada, aquela atividade não possuía um objetivo específico, tendo apenas a finalidade de trazer sensações agradáveis aos alunos surdos.

Metodologias adequadas para o ensino de música ao público surdo foram bastante enfatizadas durante o GF. Na opinião do grupo, o professor que trabalha com alunos surdos deve, além de conhecer a cultura, ter domínio da LS e buscar estratégias diferenciadas para o ensino com a finalidade de despertar o interesse do aluno. A este respeito, Finck (2009) enfatiza que determinadas estratégias devem ser utilizadas no ensino de música para surdos, sendo que a principal delas seria o apoio visual e tátil. A sugestão do grupo quanto a maior utilização de elementos visuais durante o ensino de música para surdos, vem ao encontro do proposto pela autora.

Guilherme: [...] Se fosse utilizada uma metodologia em que fossem usadas imagens como as artes visuais, ao invés da letra da música apenas, talvez me despertasse algo a mais. Até porque o surdo tem uma percepção visual (Transcrição participante GFNM).

Ressalta-se que tais sugestões fornecidas por estes indivíduos são de grande valia, visto que diferentemente dos ouvintes que apenas se limitam a supor quais estratégias seriam bem recebidas pelos surdos, eles próprios podem dizer o que lhes é mais adequado. Cabe aos profissionais darem atenção a estas especificidades e adaptarem suas aulas para que lhes seja melhor assimilada. A respeito do perfil do profissional que irá ensinar música em sala de aula e das estratégias a serem utilizadas por ele durante o ensino de surdos, comentou-se durante o GFNM:

Aloísio: É preciso que haja um profissional que explique bem claro o conteúdo e que traga metodologias adequadas. Porque se não tiver essas metodologias o surdo não vai se interessar. Se é uma metodologia que está voltada ao aluno ouvinte, o surdo só vai perder. Eu por exemplo nunca tive interesse em aula de música até hoje [...] (Transcrição participante GFNM).

Luiza: Mas tem muitos professores que precisam compreender que o mundo dos surdos é uma forma bem diferente de perceber a música. Eles precisam explicar adequadamente. Não é simplesmente divulgar de qualquer jeito. É complexo porque os professores precisam conhecer como é a percepção do surdo, conhecer, perceber, estudar de fato o surdo, a cultura surda para depois estar explicando e adequando uma metodologia de ensino (Transcrição participante GFNM).

Segundo os integrantes deste GF, o profissional deve ter um perfil de preocupação com o aluno, buscar estratégias, estimulá-lo, e também preservar sua identidade surda. Os educadores que lidam neste contexto devem se conscientizar da necessidade de conhecer e entender o universo do aluno com o qual estão lidando para poder, então, adaptar suas aulas. Todavia a adaptação deve ser feita sem perder de vista os objetivos próprios da disciplina, cuidando em não omitir conteúdos necessários para o aprendizado efetivo do estudante. Discorrendo sobre a necessidade de metodologias adequadas para trabalhar com surdos, Aloísio segue relatando uma experiência que lhe ocorreu no ensino médio:

Aloísio: [...] Eu participava, mas o professor tinha descaso pelo fato de eu ser surdo. Ele não se preocupava em me incluir junto com os demais alunos e não tinha preocupação em adaptar as aulas. Falava: “Já que ele é surdo, os colegas ajudem ele.” Porque ele não queria nem saber em buscar metodologias, estratégias adequadas (Transcrição participante GFNM).

Infelizmente alguns profissionais ainda não dispõem do preparo necessário para atuar com este público, o que evidencia a real necessidade de maiores estudos no que diz respeito ao ensino de música para surdos. Trabalhos como este devem fomentar novas discussões e debates em encontros e congressos de educação musical. A partir de maiores estudos e discussões a respeito deste tema, haverá uma maior conscientização acerca da necessidade de melhor preparação profissional para atuar neste contexto, bem como maior quantidade de materiais para apoiar o trabalho do profissional.

7.4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO A MÚSICA

Mesmo havendo uma crescente preocupação no que diz respeito à formação dos educadores, infelizmente alguns profissionais da área tem falhado em utilizar metodologias adequadas, criar novas estratégias de ensino, e em demonstrar interesse e disposição no que diz respeito a desenvolver o gosto de seus alunos pela modalidade que ministram. Segundo constatado por Finck (2009), os professores de música tem dado aula para alunos surdos da mesma forma do que para os ouvintes. Observou-se a partir dos relatos de experiências vividas com os integrantes do GFNM, que muitos dos educadores musicais não estão preparados para lidar com este público.

Guilherme: Quando eu tinha uns 10 anos mais ou menos, [...] eu tinha uma disciplina de artes. A professora dava uma flauta pra cada um e uma partitura. [...] Eu sempre, obviamente fazia sons diferentes porque eu não ouvia, não sabia como controlar aquele som e todo mundo sabia que eu era surdo. Então na aula seguinte, num determinado momento a professora faria uma avaliação da performance. [...] Eu lembro que eu fiquei bastante nervoso porque não sabia o que fazer, e ela falava: “Não faz mal. Faça o que achares melhor!”. Para mim aquilo foi tão à toa, porque as pessoas riram. [...] Então eu chorei muito! Não foi uma experiência positiva (Transcrição participante GFNM).

Aloísio: Um dia estava na sala de aula no segundo grau, e o professor colocou uma música num aparelho de som e os colegas ouvintes

questionavam como eu iria ouvir. [...] Então o professor me chamou para perto do som e pediu que colocasse o ouvido perto da caixa de som. Eu até disse que senti. Então todos os alunos disseram: “Ai coitadinho, que lindo! Superou o seu limite! Ai, ai!”. E eu me senti completamente inútil fazendo aquilo [...] (Transcrição participante GFNM).

Como constatado nas falas acima, a falta de professores com qualificação na área da educação musical especial tem sido motivo para traumas e formação de bloqueio por parte de diversos alunos. Possivelmente se estes profissionais houvessem tido uma outra postura em sua maneira de lidar com estes alunos, não haveriam tantas barreiras relacionadas com a música por parte desta comunidade.

7.5 O SURDO COMO SUJEITO MUSICAL

A partir das falas dos sujeitos do GFNM, observou-se que a visão que estes tem sobre si mesmos como sujeitos musicais é muito restrita e, às vezes, até nula. Dificilmente uma pessoa surda que nunca teve um maior envolvimento com a música imagina-se fazendo parte deste universo tão desconhecido. Por tal razão, estes indivíduos geralmente mostram-se receosos neste sentido.

Para os entrevistados a música mostrou-se como sendo uma possibilidade ouvinte:

Carolina: Com relação à música, acho que é próprio do ouvinte. A gente tem dificuldade sim de compreender. Porque eu não entendo a cultura musical, é difícil pra mim enquanto surda (Transcrição participante GFNM).

Aloísio: O que eu vejo é que muitos ouvintes sempre ouvem música, e parece que a música lhes causa muito prazer, mas para o surdo não tem isso (Transcrição participante GFNM).

Guilherme: Eu fico imaginando um grupo de surdos que não sentem nada, que não tenham interesse pela música. Como que nos é dado uma partitura para tocar na flauta, e fazer com que essa

música desperte algum tipo de emoção para os ouvintes, se para nós mesmos não faz sentido? (Transcrição participante GFNM).

Mais uma vez aqui é evidenciado a visão destes surdos não musicalizados no que diz respeito ao pensamento que lhes permeia quanto ao não pertencimento da música à comunidade surda. Na opinião de Guilherme, é incompreensível um surdo possuir habilidades musicais que proporcionem prazer ou emoção aos ouvintes ao depararem-se com tal produção sonora. Aparentemente, não houve uma compreensão de que a música pode de fato despertar emoção também para os surdos. No entanto, estes devem primeiramente compreendê-la e vivenciá-la, para então poder a partir de suas próprias experiências compartilhá-las a outros. A barreira neste sentido é tão grande que eles mesmos dificilmente admitem sua capacidade e possibilidade em produções musicais.

Após comentar sobre a oficina de música que havia sido proposta anteriormente nesta pesquisa pela autora, Aloísio deu seu parecer do porquê de os surdos não terem aderido:

Aloísio: Não houve inscritos na sua oficina por parte dos surdos, pois o surdo não se interessa, porque não faz sentido (Transcrição participante GFNM).

Nota-se que a visão de Aloísio pode sinalizar a explicação do porquê de não ter havido procura à oficina por parte dos surdos, uma vez que a música não faz sentido para eles. Ressalta-se que anteriormente pôde-se notar na fala deste sujeito um posicionamento diferenciado em alguns aspectos, quando mencionou que a aula de música para surdos poderia ser importante, e também que se deveria “oportunizar ao surdo se interessar pelo mundo dos sons.” Evidencia-se aqui uma certa contradição, possivelmente não refletida, mas decorrente da falta de vivência e conhecimento da temática. Marques (2008) declara que a questão do som ainda tem que ser mais discutida e apresentada às pessoas surdas, para que tenham uma opinião mais consolidada a respeito do assunto. Segundo o autor:

[...] A contaminação do subjetivismo do não ser surdo impregna ainda um pensamento de que é algo exclusivo das pessoas não surdas e aceito

sem contestação pelas pessoas surdas, uma vez que a falta de argumentos leva-as a um constrangedor discurso do “eu posso” e “você não pode” [...] (MARQUES, 2008, p.108).

Nota-se, deste modo, que possivelmente o senso comum não está consolidado devido à falta de discussões sobre o assunto, por este ser um tema muitas vezes desconfortável de se discutir, acabando-se por tomar como consenso geral a visão particular de determinados indivíduos.

7.6 REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E AMIGOS QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES MUSICAIS

Ao se tratar da reação dos familiares e amigos do surdo, no que diz respeito a este estar vivenciando e produzindo música, notou-se que a falta de conhecimento da comunidade, cultura e do próprio surdo em si geram ideias equivocadas e até mesmo uma falta de posicionamento a respeito. Para Guilherme, a família não conhece o surdo e não se interessa em saber o que este pensa a respeito da música:

Guilherme: Muitas vezes o que acontece é que a nossa família não nos conhece e não nos vê como surdo. Não conhece a nossa experiência visual, cultura, nossa comunidade surda, [...] identidade, e capacidade de percepção das vibrações. E muitas vezes a família se surpreende com o fato do surdo ser capaz de compreender música do seu jeito [...] (Transcrição participante GFNM).

Aloísio: Lembro que minha família nunca me perguntou sobre música, se eu gostava de música ou não (Transcrição participante GFNM).

Possivelmente por causa da representação social que se tem de que a música é incongruente para os surdos, os próprios familiares ouvintes deixam de estimular ou até mesmo conversar sobre música, já que este filho ou sobrinho “não escuta”. Isto geralmente ocorre pela falta de informação que as pessoas tem a este respeito. Por este motivo, pesquisas neste sentido são de grande valia para disseminar os estudos em relação à música e surdez.

Schorn (2002) ressalta que quando o surdo chega à adolescência, muitas vezes acaba criticando seus pais, pelas dificuldades que tiveram em aceitar sua surdez, fator este relacionado à sua identidade. Segundo a autora, esses são problemas decorrentes da falta de comunicação entre pais e filhos. Por exemplo, existem pais que tem vergonha da surdez de seu filho, por isto conversam pouco e não demonstram interesse em seu desenvolvimento, o que acarretará na insegurança e dependência deste filho. Em se tratando da reação dos familiares e amigos do surdo no tocante a este estar vivenciando e produzindo música, notou-se que há falta de conhecimento relativo à comunidade:

Luiza: É engraçado, porque sempre que eu estou junto com as minhas amigas, elas e algumas pessoas me questionam: “Você vai em boate? Você não ouve? Não combina com surdo! Pra que você vai lá?” Surdo também sente a vibração da boate, a gente não pode participar dessa animação como o ouvinte também participa? É meu direito sim! (Transcrição participante GFNM).

Luiza deixa evidente que caso ela decida participar de determinadas atividades que envolvam a música, é direito dela escolher envolver-se ou não. Infelizmente muitos ouvintes veem-se como únicos possuidores do direito à música, excluindo deste modo os surdos que tenham interesse em conhecer esta arte. Por outro lado, também existem aqueles interessados em divulgar e explicar o que sabem sem quaisquer preconceitos. Em qualquer comunidade ou sociedade, sempre houve aqueles empenhados em compartilhar e auxiliar, e os que guardaram para si os conhecimentos apropriados.

8 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO SOBRE A MÚSICA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES

A partir dos dados obtidos e analisados, bem como a revisão de literatura realizada, notou-se que os surdos não musicalizados não possuem uma noção clara do que é de fato a música. Relacionam-na com instrumentos e estilos musicais, mas não compreendem realmente o que ela é na sua essência.

Já na visão do grupo musicalizado, a música envolveria não só a vibração, mas também as sensações percebidas no próprio corpo provocadas pelos diferentes sons. Evidencia-se que, quanto maior o tempo de estudo musical que o indivíduo possui, mais este estará familiarizado com os elementos constituintes da música, fazendo com que tenha um maior entendimento do que essa arte representa e, conseqüentemente, podendo melhor defini-la.

Cabe ressaltar que definir ou conceituar determinado elemento mostra-se em certos casos uma tarefa um tanto complexa. Segundo Schafer (1991, p.120), para definir o que é música, é necessário rejeitar as definições costumeiras por não serem suficientemente abrangentes, pois uma definição deve incluir todos os objetos/atividades de sua categoria. O autor segue dizendo que definições explicam coisas, e estas coisas tendem a mudar. Por esta razão, as definições de música aceitas há anos talvez necessitassem uma atualização. Esta fala de Schafer demonstra que não é uma tarefa fácil definir o que é a música. Existem definições e conceitos diferentes para cada cultura; para cada povo, um sentido. Sendo assim, acredita-se que não existe um conceito único.

Pelo fato da música se tratar de uma forma de arte, conseqüentemente envolverá emoções. Por esta razão, os integrantes do grupo musicalizado demonstraram um posicionamento mais bem firmado ao enfatizarem principalmente em suas definições os atributos de sensibilidade da música, o que ela lhes provoca e proporciona.

No que se refere à percepção musical, notou-se a partir das falas dos integrantes do GFM, que esta característica apresenta-se mais aguçada no grupo musicalizado em comparação aos integrantes do GFNM. Tal fato evidenciou-se a partir dos comentários dos sujeitos de ambos os grupos no que tange à sensibilidade sonora e compreensão dos elementos constitutivos da música. Possivelmente, essa maior sensibilidade por parte dos surdos musicalizados ocorra em decorrência de um contato mais profundo e contínuo com a música, onde há uma maior exploração das diversas sonoridades existentes. Nota-se,

entretanto, que apesar de não enfatizarem suas possibilidades perceptivas, os membros do GFNM relataram identificar a intensidade e altura de determinados sons, bem como o andamento das músicas. Segundo eles, esta percepção ocorria por intermédio das vibrações sentidas no próprio corpo. Semelhantemente ao GFM, os integrantes do GFNM demonstraram possuir percepção musical, no entanto não enfatizaram-na, dando prioridade a outros elementos não constituintes da música (dança, visualidade, letras). Questiona-se se o averiguado está relacionado ao fato de estes terem uma ideia pré-estabelecida de que não podem compreender a música.

Neste caso, seria essencial uma modificação de ideias consolidadas pela comunidade para que possíveis preconceitos sejam quebrados. Para Moscovici (2011), a mudança é vista como importante, pois é por intermédio dela que as representações sociais tornam-se capazes de influenciar o comportamento que integra uma coletividade. Segundo ele, é a partir dessas mudanças que se criam representações interna e mentalmente, e são a partir dessas ideias individuais que se forma o coletivo. Assim sendo, as representações muitas vezes errôneas quanto à relação entre música e surdez, poderão gradativamente ser modificadas coletivamente por intermédio de mudanças provenientes de uma maior divulgação destas possibilidades do grupo.

A vibração foi sem dúvida o elemento mais citado pelos participantes dos dois GFs e destacou-se por ter sido classificada como sendo o aspecto mais evidente durante a escuta musical. Por intermédio desta, relatou-se poder identificar as diferentes alturas, bem como o ritmo produzido por determinado instrumento musical. O sons propagados pela vibração, são sentidos em diferentes partes do corpo, sendo que cada altura é percebida em uma parte distinta. Tanto os integrantes dos dois GFs como a professora Sarita, relataram sentir os sons principalmente no peito. Evidenciou-se principalmente pelas falas dos integrantes do GFM, que estes percebem o som de baixo para cima: pés, pernas, joelho, peito, pescoço e ouvidos. Segundo os relatos obtidos, os sons agudos são sentidos mais nitidamente nas regiões mais altas, enquanto os graves na região inferior do corpo. Glennie (1993) concorda com esta disposição de zonas mais sensíveis à percepção de determinadas alturas: sons graves nos pés e pernas e sons agudos na face, pescoço e caixa torácica. Alguns integrantes do GFNM também relataram conseguir distinguir sons agudos dos graves, no entanto não os relacionaram com nenhuma região corporal específica.

Caso o professor que trabalha com surdos tenha conhecimento destas zonas mais propícias para a percepção sonora, poderá desenvolver atividades que tirem o máximo de proveito possível destas partes mais sensíveis em seu aluno. Finck (2009) desenvolveu um jogo musical para crianças surdas para percepção vibracional de sons naturais e/ou culturais. O jogo é realizado em um notebook com saída para fone de ouvido com o dispositivo *bass vibration*. A criança pode clicar sobre as figuras que compõem o jogo e, simultaneamente, o som é executado pelo fone de ouvido que é colocado na região do pescoço. A autora justifica que esse procedimento utiliza a amplificação natural da região torácica o que não compromete os possíveis resíduos auditivos, caso os fones fossem colocados sobre o ouvido da criança surda. As imagens são projetadas na tela do computador simultaneamente com os sons graves amplificados.

Além da vibração, outros aspectos não musicais foram apontados como sendo importantes para uma melhor apreciação musical. De acordo com o GFNM, seriam principalmente a dança, aspectos visuais e letra das músicas. Para eles, todos estes elementos seriam de fato necessários no processo de entendimento e apreciação da música. O GFM concordou que aspectos visuais ampliariam o entendimento e consciência da música, no entanto, não os citaram como imprescindíveis. O mesmo se disse a respeito da dança. Por sua vez, experiências subjetivas, tais como emoção, reflexão, imaginação e apreciação, foram apontadas como sendo necessárias durante o processo de escuta musical. Nota-se que para o GFM, o ato de escutar música não se resumiria em recebê-la de forma passiva. Ao contrário, exigiria uma forma racional de apreciá-la por intermédio de questionamentos, reflexões e críticas.

No que se refere à possível equivalência da música e da poesia em Libras, os dois grupos mostraram-se fortemente posicionados: os sujeitos do GFM acreditam que as duas coisas são bastante distintas, e enfatizaram que as letras das músicas são poesias, no entanto, a poesia por si só não contém todos elementos que a caracterizariam como música. Os integrantes do GFNM, por sua vez, sugeriram que a música pudesse ser substituída pela poesia em LS. Se a música para os surdos pudesse de fato ser substituída pela poesia em Libras, ao menos os conteúdos descritivos das letras, bem como a forma que abordam a questão sonora seriam distintos. Todavia, nota-se que muitas das temáticas abordadas nas letras de compositores surdos referem-se à relação que estes tem quanto à sua surdez e a possibilidade de fazer e

sentir a música. Cabe aqui citar duas composições musicais de surdos com a finalidade de analisar brevemente a temática das canções. A primeira, *I'm Deaf*, de Seans Forbs, descreve que apesar de sua dificuldade de ouvir, ele pode perceber algo internamente que é muito intenso. A letra segue expondo que mesmo cortando sua orelha como Van Gogh, ainda sentiria o vento soprar através de seus ouvidos (anexo I). A segunda composição é de um dos membros da banda Ab'surdos, Levy C. Ferreira. A música *Que Absurdo* trata a respeito da possibilidade do surdo perceber a música apesar da sua surdez (anexo J).

Nota-se que o conteúdo das letras destas composições retratam um pouco da necessidade que estes surdos tem de expor sua capacidade de percepção dos sons e expressar sua musicalidade, o que comumente lhes é vetado. Não foram encontradas nestas duas canções referências à identidade visual do surdo. Sendo assim, as letras das composições estariam opostamente relacionadas ao conteúdo dos poemas em LS, como descrito por Quadros e Sutton-Spence (2006), acerca de o visual estar em primeiro plano e o som ter papel irrelevante nestas poesias. No entanto, as próprias autoras citam mais adiante que o poema *Cinco Sentidos*⁹ de Paul Scott (anexo K):

Descreve a identidade surda do poeta como aquela de uma pessoa visual, em que os sentidos da visão e audição trabalham juntos para dar à pessoa surda uma experiência completa, rica e satisfatória do mundo (QUADROS, SUTTON-SPENCE, 2006, p.117-118).

Evidencia-se, deste modo, que cada indivíduo surdo possui uma percepção distinta acerca das percepções sensoriais e, por conseguinte, não cabe generalizar estes posicionamentos. Por sua vez, no que se refere ao prazer de apreciar a música por intermédio da união entre as vibrações e as letras das canções executadas em LS, Marques (2008) compartilha seu parecer:

Se estiver perceptualmente aberto à sonoridade, a significação das letras pode vir através da língua de sinais; unir as letras das canções às vibrações sonoras promove o prazer da música, o local onde

⁹ Link do vídeo que apresenta o poema Five Senses de Paul Scott: <http://www.youtube.com/watch?v=QrOEQf2O918>

eu estou contribui ainda mais para este espetáculo da vida (MARQUES, 2008, p. 112).

Marques mostra-se contrário no que diz respeito a esta substituição da música pela poesia em LS. Ele, como surdo, também compartilha da ideia de que para haver música são necessários elementos musicais, como por exemplo as vibrações produzidas por determinadas frequências emitidas por um instrumento musical. Não é intenção deste trabalho defender a música ou julgar a poesia, pois certamente estas duas formas de expressão artística são valorizadas tanto para a comunidade ouvinte quanto para a comunidade surda. Salienta-se que nas músicas classificadas como canções, as letras comumente são consideradas poesias. No entanto, apenas a poesia por si só não pode ser considerada música, visto não possuir todos os elementos que a classificariam como tal. Estudos e discussões a este respeito, bem como análise dos textos das composições de músicos surdos, mereceriam uma atenção mais aprofundada, sendo um campo fértil para novas pesquisas.

Todos os entrevistados demonstraram dar bastante atenção e ênfase quanto à necessidade de um ensino de qualidade para surdos, visando tanto metodologias adequadas quanto um profissional competente. A partir das sugestões dadas pelos integrantes do GFNM, notou-se que estes se preocupam em grande escala com o profissional que ministra aula para surdos. Suas metodologias, estratégias de ensino, explicação clara e inclusive seu conhecimento da LSB, cultura e identidades surdas, foram apontados como sendo essenciais para que haja de fato a apropriação do conteúdo por parte do aluno. Para o GFNM estas aulas de música deveriam dispor principalmente de objetivos mais definidos, maior apoio visual e busca por despertar o interesse do estudante. Referindo-se ainda às aulas de música para surdos, os integrantes do GFM enfatizaram principalmente a importância destas aulas como sendo um meio de promover ânimo, alegria, satisfação, crescimento pessoal, desenvolver a imaginação e auxiliar no aprendizado. Segundo eles, o professor deveria primeiramente ensinar ao aluno sobre a vibração, posteriormente fazer com que consiga distinguir as intensidades sonoras e somente então partir para a prática e experimentação instrumental.

Observou-se a partir da entrevista com a professora Sarita que o docente exerce grande influência tanto no desenvolvimento técnico-musical, quanto na relação que o aluno terá com a música. Nas estratégias utilizadas relativas ao ensino de música para surdos, deverão

constar, principalmente, elementos visuais, pois estes são os principais artefatos de sua identidade. A metodologia utilizada no ensino de música para surdos deve ser diferenciada nos diversos contextos em que se apresentam. O docente que leciona em conservatório deverá se focar principalmente na performance instrumental e se aprofundar em aspectos teóricos. Por sua vez, o que se encontra em um contexto de escola regular, deverá desenvolver o gosto do aluno pela música, fazendo com que este sinta a vibração por intermédio do seu próprio corpo.

Evidencia-se a importância do papel do professor como mediador, possibilitando ao aluno surdo o acesso e a apropriação da música, bem como buscando romper quaisquer barreiras e preconceitos que possam ter sido inculcados anteriormente neste aluno. Para tal, o profissional deve se qualificar para atuar na educação especial de surdos. Assim fazendo, poderá proporcionar aos alunos uma visão diferenciada sobre música, evitando, através do seu proceder, o desenvolvimento de bloqueios neste sentido. Ressalta-se também, a exemplo do constatado a partir da entrevista com a professora Sarita, a importância de haver mais professores de música surdos para disseminar as vivências musicais dentro da comunidade surda, visto que, deste modo, será oportunizada uma maior aceitação do grupo com relação a esta forma de arte.

Considerando que os surdos correspondem a uma comunidade com uma identidade muito forte e com propensão a tomar decisões em grupo (LANE, 1992), caso a música venha a se tornar mais presente neste meio, é provável que gradativamente outros membros desta comunidade busquem compreender melhor ou, até mesmo, venham a estudar música. Essa perspectiva parece estar se consolidando no Conservatório Cora Capparelli, em Uberlândia, pois, a partir de uma experiência inicial em 2001, outros alunos surdos foram experimentando e incorporando as práticas musicais como algo fortemente significativo em suas vidas.

Adaptações metodológicas para o ensino especial foram mencionados, ainda no século XIX, pela professora norte americana Anne Sullivan¹⁰. Até hoje, as estratégias criadas por Sullivan são utilizadas para ensinar alunos surdos e cegos. Uma das adaptações criadas pela professora para ensinar uma criança surda e cega consistia em estabelecer comunicação mediante o desenho das letras que

¹⁰ Anne Sullivan foi professora de Helen Keller, filósofa, escritora e poliglota que era surda e cega.

formavam as palavras na mão da sua aluna Helen. Normalmente, esta técnica partia de objetos de interesse da aluna, até que seu vocabulário foi se formando gradativamente (SULLIVAN, apud KELLER, 2001).

Bonilha (2006), cega congênita, também descreve as adaptações utilizadas para sua aprendizagem musical. Fabiana Bonilha iniciou seus estudos de piano aos 7 anos de idade. Sua professora buscou incessantemente estratégias diversificadas para ensiná-la, até que tomou conhecimento da Musicografia Braille¹¹. Ela enfrentou muitas barreiras para aprender a decifrar estes códigos e, posteriormente, para adquirir essas partituras. Bonilha graduou-se em Bacharelado em Piano pela UNICAMP (Universidade Estadual Campinas) e, posteriormente, realizou seu mestrado e doutorado na mesma instituição, além de ser também graduada em Psicologia pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) – Campinas. Abaixo segue um trecho extraído de sua dissertação, onde ela relata brevemente sobre essa trajetória:

Quando iniciei formalmente o estudo da Música, tanto eu quanto minha primeira professora não tínhamos conhecimento acerca das aplicações do Braille nessa área. Entretanto, minha educadora tinha consciência de que, para mim, o aprendizado da leitura e escrita musical seria muito importante, assim como o era para qualquer um de seus outros alunos. Por isso, ela se empenhou em desenvolver uma estratégia através da qual eu pudesse ter contato, em princípio, com a escrita musical em tinta. As partituras eram cuidadosamente confeccionadas em relevo, e, dessa forma, eu aprendi a reconhecer a simbologia básica dessa notação. [...] No intuito de investigar a existência de uma notação mais eficiente para as pessoas com deficiência visual, minha professora recorreu à Fundação para o Livro do Cego no Brasil. [...] O processo de aprendizado da Musicografia Braille demandou um grande esforço, tanto da minha parte quanto por parte da minha professora (BONILHA, 2006, p. 2-3).

¹¹Sistema de escrita musicográfica Braille cuja leitura é feita horizontalmente, exigindo do leitor um conhecimento prévio e consistente de teoria e percepção musical. Seus primeiros fundamentos foram criados por Louis Braille em 1828 (BONILHA, 2006).

As adaptações metodológicas para o ensino de música aos cegos também foram objeto de pesquisa de Tomé (2003), que criou os softwares *Musibaille* e *Braille Fácil* que possibilitam aos indivíduos cegos a apropriação da escrita musical. Os softwares mencionados estão disponíveis em um site específico¹² àqueles que tiverem interesse em aprender este tipo de sistema musical. De igual modo, o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro produziu o software *Dosvox*, o qual viabiliza aos cegos utilizarem por si só um computador através de comandos de voz, sendo-lhes possível ouvir o que está escrito na tela do computador, por exemplo. Estes tipos de adaptações são de extrema importância para saciar necessidades tanto internas quanto externas de indivíduos com deficiência visual. Segundo Louro (2006), as exigências externas resultam do meio social, já as internas referem-se às necessidades físicas do indivíduo.

Glennie, discorrendo sobre as adaptações e estratégias necessárias para que haja uma maior apropriação do conteúdo musical, comenta em entrevista a Salmon (2003), que seu professor de música, a despeito da surdez profunda da aluna, procurava diferentes meios para lhe proporcionar uma aula rica e cheia de significações. A busca pela motivação dos alunos mostrou-se presente nos ideais e aspirações deste educador musical.

Tivemos dois excelentes professores de música em sala de aula [...]. Isso foi o ponto decisivo para mim, porque se o ensino não fosse bom, eu teria me perdido no sistema. Eu tenho certeza disso. Mas porque o ensino era de primeira classe e com este tipo de atenção individual, foi exatamente a maneira com que eu funcionava. [...] Ele nos pedia que criássemos nossos próprios exercícios. [...] Nós tínhamos uma brincadeira onde uma semana ele compunha uma peça e na semana seguinte eu compunha, na próxima semana ele compunha novamente. E nós iríamos compará-las e discuti-las. E ele dizia: - “Evelyn, essa é uma peça muito boa. Por que você não faz uma orquestração, escreva as partes e tentaremos apresentá-la no concerto da escola?” [...] Assim, no concerto da escola eu tinha a chance de reger

¹² <http://intervox.nce.ufrj.br/musibaille/download.htm>

(GLENNIE apud SALMON, 2003, p. 1-2 - Tradução nossa).

Conforme o relatado nas biografias acima, notamos que Fabiana Bonilha, Evelyn Glennie e Sarita Pereira tiveram, de igual modo, professores dedicados. Existem profissionais empenhados em proporcionar oportunidades de aprendizagem para seus alunos, adaptando materiais e repertórios, pesquisando e preparando-se para ministrar uma aula de qualidade para alunos com deficiências. Contudo, infelizmente, esta não é uma situação identificada nas escolas regulares e na maioria dos conservatórios de música, a exemplo dos relatos obtidos no GFNM. Professores, quando inaptos para lecionar a alunos surdos, de acordo com o evidenciado, utilizam-se de metodologias inadequadas que, além de não satisfazer o propósito de ensinar, acabam por criar um bloqueio no discente. Os professores de surdos devem ser capacitados a aproveitar os sentidos, principalmente tato, visão e audição, e desenvolvê-los em seus alunos com o objetivo de vivenciarem a música de forma mais concreta. Nas aulas, o docente deverá valer-se de objetivos definidos, despertando o interesse do aluno surdo, e proporcionar que esse aluno entenda qual importância destas aulas para ele, demonstrando que o “mundo dos sons” não pertence apenas aos ouvintes. O educador musical, ao valer-se destas adaptações pedagógicas, estará contribuindo para que o aluno surdo incorpore a música no seu cotidiano, ou seja, que ela faça parte de suas vivências diárias.

Como relatado na entrevista pela Professora Sarita, a escolha de seguir carreira musical depende de cada um. Contudo, o mais importante para ela seria possibilitar ao aluno surdo a aprendizagem musical, fornecendo-lhe subsídios para essa escolha por meio de um ensino de qualidade, a ele adaptado. Mesmo que o aluno não opte por se tornar músico, as vivências musicais oferecidas nas escolas poderão proporcionar-lhe acesso à linguagem musical de modo significativo. Para a professora Sarita, seu contato com a música fez com que desenvolvesse boas amizades, com quebra de preconceitos, valorização como profissional na área da educação musical e acima de tudo, exemplo de superação. Nas suas próprias palavras: “considero a música como sendo a minha vida, o que há de mais importante no mundo”.

Os entrevistados não musicalizados demonstraram não ver grandes possibilidades quanto à participação efetiva em atividades musicais. Para eles, a música e o som fazem parte do universo ouvinte,

ao passo que para os surdos não fazem sentido, por não compreenderem de fato este tipo de arte. Não foram feitos comentários em relação a como a música poderia propiciar benefícios para a comunidade surda. A única alusão realizada, refere-se a conhecimentos gerais, curiosidade e o direito que estes tem em poder apropriar-se de mais essa área de conhecimento. O conjunto de conceitos e comportamentos coletivos e compartilhados, constatados em relação ao estudo e ensino de música para surdos, compõem as representações sociais “que regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p.50-51), para os integrantes deste grupo focal.

No que se refere às representações da música a partir do cotidiano dos entrevistados, observou-se que existem certas peculiaridades nos diversos âmbitos de suas vivências, sejam elas pessoais, culturais, familiares ou sociais. Como afirma Cury (1995), a representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina a produção. Para o autor o elemento próprio das representações é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Mas essa representação não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. Para ele é projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

O momento de representação é um momento abstrato porque ainda que realmente inserido nas relações essenciais, pensa a realidade em direção oposta à natureza desta. Isolando o que é dialético, faz-se acompanhar de uma percepção do todo que é não só ingênua, mas caótica e obscura. Esse isolamento, por sua vez, é produto de condições históricas, e tem por função petrificar essas condições em favor dos interesses dominantes (CURY, 1995, p. 24-25).

Tratando-se das vivências pessoais, notou-se que todos os sujeitos da pesquisa de alguma forma entretêm alguma relação com a música, quer dançando, frequentando festas com música (prática comum nesta comunidade) ou assistindo a um show. Experimentações sonoras utilizando materiais disponíveis, como garrafas plásticas, foram relatadas pelo GFNM. No entanto, essas práticas aparentemente não são vistas por eles próprios como integrando sua vivência musical. Por outro

lado, os entrevistados do GFM acabam relacionando suas práticas diárias ao contexto da música, como as vibrações sentidas pela proximidade de um veículo, ao utilizar fones de ouvido e inclusive ao tocar determinado instrumento musical.

A questão cultural também deve ser levada em consideração, visto que a comunidade surda dispõe de um culturalismo bastante forte. No entanto, cabe ressaltar que esta cultura pode sofrer modificações em detrimento da sua localização geográfica. Griebeler e Finck (2013), com o intuito compreender de que forma as bandas brasileiras formadas por surdos realizam suas atividades, buscam estratégias e executam os instrumentos, realizaram um levantamento das seguintes bandas: Surdodum de Brasília/DF, Ab'surdos de Uberlândia/MG e Batuqueiros do Silêncio de Recife/PE, possibilitando ao leitor a aquisição de maiores conhecimentos a respeito dos trabalhos desenvolvidos no País.

Observou-se que em Minas Gerais, onde foi realizado o GFM, há melhor estrutura para surdos que tenham interesse no estudo de música do que no Sul do Brasil. Na região Sul, por sua vez, estas atividades não fazem parte do cotidiano da maioria dos surdos, sendo, deste modo, raras as aulas ou oficinas de música para este público. Possivelmente por esta razão, os integrantes do GFNM mostraram-se sem opiniões ou conceitos definidos, visto que esta relação passa muitas vezes despercebida para eles, ou quem sabe por haver um consenso pré-estabelecido de que a música não lhes cabe. Neste sentido, Goffman (1988, p. 126) compartilha que, quanto mais um grupo “se separa dos normais”, mais parecido ele se tornará nos aspectos culturais. Na Grande Florianópolis há uma cultura surda bastante forte, uma vez que possui uma associação de surdos já consolidada desde 1955, fundada pelo professor Francisco Lima Júnior (SCHMITT, 2008), além de ser uma das poucas regiões do país que possui graduação em Letras-Libras, ofertada pela UFSC¹³. Soma-se a isso o fato de o Instituto Federal de Santa Catarina ter recentemente inaugurado o Campus Palhoça-Bilíngue (Libras/ Português), primeira unidade de ensino profissionalizante voltada para a educação de surdos na América Latina¹⁴. Deste modo, de acordo com Goffman, existiria a tendência de esta comunidade tornar-se mais parecida nos aspectos culturais, ou seja, se a maioria crê que a música não lhes cabe, a comunidade tenderá a padronizar tal pensamento.

¹³ <http://letraslibras.grad.ufsc.br/>

¹⁴ <http://www.ifsc.edu.br/campus-palhoca>. Inauguração ocorrida em 26.9.2013.

Ressalta-se que, para cada um dos grupos em questão, a representação que os demais surdos que convivem com eles tem a respeito de sua relação com a música é vista como sendo algo normal. Nota-se que em Uberlândia é comum encontrar surdos musicalizados, e os que não o são, aceitam e apoiam os que são engajados nestas atividades. Em Florianópolis, por sua vez, o comum é ser contrário à música, onde o grupo busca fortemente defender a cultura surda, na qual aparentemente a música não se enquadra. A este respeito, Moscovici (2011) afirma que as representações não são criadas por somente um indivíduo, mas por um todo. Mesmo que o grupo entre em consenso acerca de determinado assunto, o autor ressalta que os indivíduos de uma coletividade não deixarão de ter suas próprias ideias e autonomia de pensamento. Para ele, as representações vão surgindo a partir de outras e acabam se transformando, mas, no entanto, a tradição do grupo tem um peso muito grande.

Através dos relatos dos integrantes do GFNM, notou-se que as famílias destes surdos, além de não compartilharem da sua cultura, não lhes compreendem de fato como sujeitos surdos, não tendo comentado sobre a música, deixando assim de questioná-los acerca do que sentiam ou pensavam a respeito. Os sujeitos do GFM, por sua vez, declararam que conversavam sobre música com seus pais antes de ingressarem no Conservatório. Segundo eles, a partir das informações recebidas e do interesse despertado tanto por esse novo conhecimento, quanto por assistir a apresentações musicais, tornou esta escolha decisiva. Tanto o GFM quanto a professora Sarita expuseram que houve o apoio e incentivo familiar ao demonstrarem interesse no estudo da música. Foram-lhes fornecidos meios pelos quais pudessem decidir qual rumo tomar no tocante à carreira profissional. Pelo fato do estigma referente a impossibilidade do surdo fazer música não estar arraigado neste círculo, é que tanto os familiares quanto os próprios surdos mantiveram o propósito do estudo da música. A afirmação de Moscovici (2011), quanto a todas representações terem como finalidade tornar familiar algo não familiar, neste caso música para surdos, se enquadra nesta situação.

Os amigos ouvintes demonstraram em alguns casos não entender como estes se relacionavam com a música, como por exemplo, por que motivo iam a baladas, ou no caso do GFM, como utilizavam fones de ouvido se não escutavam. Em outras situações, esses amigos buscavam explicar como era a música e qual o estilo musical que estavam ouvindo, isto no caso dos integrantes do GFNM. Já a relação entre os próprios surdos com respeito à música mostrou-se bem

diversificada. Segundo os entrevistados dos dois GFs, pode haver recriminação por parte dos surdos com aqueles que estão se envolvendo com este tipo de arte. Isto possivelmente ocorra devido ao pensamento de que este envolvimento implicaria em uma negação da própria comunidade. Outra razão citada pelos entrevistados seria a visão de “perda de tempo” com algo que não possibilitaria um futuro profissional. Por outro lado, segundo eles, os surdos estariam hoje “mais abertos para novas possibilidades” e, no caso alguém da comunidade se interessar em fazer aula de música, não sofreria mais recriminação. Neste sentido, Goffman (1988) revela que a natureza de uma pessoa é gerada pelo grupo a qual pertence. Sendo assim, ao indivíduo integrar a comunidade surda, estará adquirindo valores e compartilhando ideais do grupo, o que pressupõe que caso o meio mostre-se contrário às atividades musicais, este possivelmente será induzido a compartilhar de semelhante opinião.

Tratando-se da possibilidade de haver barreiras com a música, com base em possíveis preconceitos devido à imposição da filosofia oralista, os entrevistados concordaram que não há tal relação. Pensou-se que o receio por se engajar em atividades musicais por grande parte dos surdos devesse ao fato de a música para surdos estar ligada em sua maioria às instituições oralistas, bem como por se utilizar de instrumentos e elementos musicais durante as sessões de fonoaudiologia. Todavia, segundo os entrevistados esta suposição não condiz com a realidade. Segundo eles, caso um surdo deseje oralizar, é seu direito. Não haverá recriminação ou discriminação por sua escolha dentro da comunidade. No entanto, caso a música seja utilizada como meio para impor aos surdos esta filosofia, então eles seriam contrários a esta prática.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa buscou-se averiguar se de fato há um distanciamento entre surdos e atividades musicais, se a música possui papel relevante em suas vidas, e identificar como as vivências pessoais, culturais, familiares e sociais dos surdos influenciaram sua relação com a música. De igual modo, procurou-se destacar as representações e estigmas que tanto os surdos quanto os ouvintes possuem no que diz respeito a relação entre música e surdez. Por fim, buscou-se refletir sobre o quanto a educação musical pode contribuir para introduzir a música no contexto do surdo.

Conforme relatado no início deste trabalho, no que diz respeito à trajetória da pesquisa, eventos que aparentemente mostram-se como sendo uma dificuldade, levam a chegar no resultado final. Estes aparentes contratempos devem ser tomados como providenciais, pois nem sempre ocorre o que se idealiza, havendo necessidade de adaptações e planejamento flexível. Quando a pesquisa envolve pessoas, o pesquisador necessita amoldar-se a todas estas questões.

A presente pesquisa também pretendeu trazer ao leitor um panorama de dois grupos de surdos com realidades e vivências distintas, fazendo com que através das falas desses sujeitos fosse possível compreender melhor as representações e resgatar as percepções que estes tinham a respeito de música e surdez.

Trabalhos que oferecem a oportunidade do surdo se posicionar a respeito deste tema bastante polêmico são raros, e, por isso, a partir das falas coletadas, objetivou-se ainda que as sugestões, posicionamentos e críticas feitas pelos surdos venham a chamar a atenção dos profissionais que atuam ou pretendem atuar na área. Conhecendo mais a respeito de suas percepções sensoriais, o professor poderá adaptar os conteúdos, bem como as atividades, para que este aluno possa entender e apreciar da melhor forma a aula que lhe está sendo ministrada.

Para que a comunidade surda possa se interessar e ter uma maior abertura a esta arte, é necessário que os educadores musicais se atentem para o fato de que existem outros públicos que tem a possibilidade de fazer música, que não os ouvintes.

Percebe-se, através da fala do grupo não musicalizado, que o receio relativo ao estudo de música por parte da comunidade se originou em aulas mal preparadas e ministradas, nas quais o aluno surdo foi ensinado da mesma forma que o ouvinte, sem as devidas adaptações que seriam necessárias. O estudo apontou o quanto indivíduos surdos que

passaram por traumas durante sua vida acadêmica, no que se refere a música, apresentam dificuldades em vivenciar atividades musicais. Sendo assim, é fundamental que futuros educadores recebam formação sobre o tratamento musical a ser dado ao surdo.

O foco principal, portanto, repousa na qualificação dos profissionais que estarão atuando neste contexto. O professor deve ter conhecimento da cultura, identidade e língua de seu aluno, para depois poder adaptar suas metodologias e estratégias de ensino. A partir do momento em que o docente conhecer de fato quem é este estudante, quais sentidos lhe são mais presentes, e fornecer explicações mais claras, poderá despertar nele o interesse musical, facilitando assim todo o processo de ensino.

Muitos há que se mostram interessados em realizar este tipo de trabalho com surdos. No entanto, não têm acesso a cursos preparatórios, nem materiais didáticos, ou falta-lhes até mesmo algum projeto no qual se inspirar. Procurou-se apresentar sucintamente um pouco do trabalho realizado no Conservatório Cora Pavan Capparelli, reforçando a possibilidade de projetos de qualidade com surdos. Entretanto, cabe ressaltar que um modelo replicado nem sempre é eficaz, pois em cada caso há peculiaridades específicas. O modelo realizado em Uberlândia foi bem sucedido naquela estrutura, com aqueles profissionais, pois tiveram interesse e acreditaram que seria possível. Professores que pretendem criar e desenvolver projetos semelhantes, podem basear-se nestes modelos preexistentes. Todavia, devem adaptá-los à sua realidade, pois como nosso País é muito extenso, haverá diferenças culturais, econômicas e políticas em cada região. Outro ponto relevante para o sucesso do modelo de Uberlândia, é o fato da professora Sarita ser surda, o que pode ter influenciado na aceitação dos alunos. Evidencia-se, uma vez mais a importância de ofertar um ensino de música de qualidade, para que através do interesse e desenvolvimento do gosto, estes alunos possam decidir-se em seguir carreira musical e continuar propagando a arte dentro da comunidade surda.

Constatou-se, no tocante às representações sociais, que é muito difícil quebrar o estigma de que o surdo não pode produzir ou apreciar música. Isto, tanto dentro, quanto fora da comunidade surda. Todavia, mesmo havendo tal consenso e ideias preconcebidas, a partir das vivências musicais muitos surdos têm rompido com este estigma. Questionou-se, porém, por que tantos surdos não se veem como sujeitos musicais, atribuindo-se a causa justamente à falta de vivências neste sentido. Enquanto os surdos não musicalizados focam em outras

modalidades artísticas, os musicalizados desenvolvem sua vivência a partir da experimentação, produção e percepção, quebrando paradigmas de que a música não lhes pertence. É por este motivo que os dois GFs tiveram posicionamentos tão diferenciados. O indivíduo que tem a possibilidade de ter uma vivência musical sistematizada, desenvolverá cada vez mais suas aptidões musicais, podendo deste modo entender, conceituar e apreciar a música, fato que tende a aumentar gradativamente com o estudo.

O estudo mostrou que a relação do surdo com a música é construída essencialmente a partir das oportunidades que lhe foram dadas de conviver positivamente com ela. Além do convívio familiar, ela se dá em espaços como o do Conservatório Musical ou a participação em uma banda. Isto mostra a importância dos espaços musicais que oportunizam a inserção do surdo, bem como o preparo do educador para esta inserção.

Novas pesquisas na área da música e surdez se mostram necessárias, visto que as produções no Brasil são ainda muito escassas. Assuntos tais como: de que modo ocorre o ensino de música para surdos em diversas regiões do País; levantamento de professores de música que atuam nos diferentes contextos com a comunidade surda; ou análise dos textos das composições de músicos surdos, mereceriam uma atenção mais aprofundada, pois poderiam embasar futuras pesquisas, por se configurarem num campo fértil para novos estudos.

REFERÊNCIAS

- AB'SURDOS. Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia, FX Produções, 2010.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUER, Martin W., GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BENARI, Naomi. *Inner rhythm: dance training for the deaf*. Performing Arts Studies, v. 3, Harwood Academic Publishers GmbH. Routledge: Great Britain, 2004.
- BERICH, Tom. Teaching contemporary percussion to deaf and hard of hearing students. *Percussive Notes*, Indianapolis, Estados Unidos, 2010. Disponível em: <<http://www.pas.org/Files/1003.52-55.pdf>> Acesso em: 01 Nov. 2013.
- BOGAERTS, Jeanine; MAGALHÃES, Liana. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. *Associação Brasileira de Educação Musical*, Vitória, Anais do XX Encontro Anual, 2011.
- BONILHA, Fabiana F. G. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braile na perspectiva de alunos e professores*. 2006, 226f. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2006.
- BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em: 08 Abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008b. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 08 Abr. 2013.
- _____. *Lei 11.796, de 29 de Outubro de 2008*. 2008c. *Instituição do dia nacional do Surdo*.

Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm> Acesso em: 31 Dez. 2013.

_____. *Decreto Presidencial n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002 e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 07 Jul. 2013.

_____. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. *Reconhecimento da libras como meio legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 08 Abr. 2013.

_____. Decreto n. 3298/99, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de out. de 1989, e dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.* Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>> Acesso em: 18 Dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Deficiência auditiva: programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental.* Brasília: SEESP, 1997.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 Jun. 2013.

CASNOK, Yara B. *Música: entre o audível e o visível.* 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

CASTRO, Alexandre F. Musicalidade em libras: como encantar e aprender. *Revista Eficaz.* Maringá, 2011.

CORREIO BRAZILIENSE. *Diversão e arte.* Disponível em: <http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2013/05/06/interna_diversao_arte,364420/grupo-com-

percussionistas-surdos-recebe-arteira-da-ordem-dos-musicos.shtml.>
Acesso em: 09 Set. 2013.

COTTE, Roger J. V. *Música e simbolismo: ressonâncias cósmicas dos instrumentos e obras*. São Paulo: Cultrix, 1988.

CRESWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*. 6. ed. Cortez: São Paulo. 1995.

DARROW, Alice-Ann. Teaching students with hearing losses. *General Music Today*, 2007, v. 20, n. 27. p. 27-30. Downloaded from <http://upd.sagepub.com>. Acesso em: 01 Jul. 2013.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

EDWARDS, Eleanor M. *Music education for the deaf*. Maine/USA: Merrian-Eddy Company, 1974.

FALCÃO, Luiz A. *Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos*. Recife: ed. do Autor, 2010.

FERREIRA, Paulo R. P. *A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva*. 2011. 65 p. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

_____. Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos. *Associação Brasileira de Educação Musical*, São Paulo, Anais do XVII Encontro Anual, 2008.

_____. Surdez e Música: será este um paradoxo? *Associação Brasileira de Educação Musical*, Mato Grosso do Sul, Anais do XVI do Encontro Anual, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F; BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1999.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GLENNIE, Evelyn. *Palestra para TED-Ideas worth spreading*, 2003. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>> Acesso em: 20 Fev. 2013.

_____. *Hearing essay*, 1993. Disponível em: <<http://www.evelyn.co.uk/Resources/Essays/Hearing%20Essay.pdf>> Acesso em: 03 Jul. 2013.

GOFFMAN, Ervin. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Dorcelita B.; OLIVEIRA, Marcos R. *Termos musicais em língua brasileira de sinais – LIBRAS*. Uberlândia: Pessalácia Ltda, 2011.

GRIEBELE, W. R.; SCHAMBECK, R. F.; Práticas musicais na perspectiva de três grupos de músicos surdos: um levantamento a partir da internet. In: XXI Congresso Brasileiro de Educação Musical. Pirinópolis. Anais..., Pirinópolis: UnB, ABEM, 2013. CDROM.

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

_____. *Representação do surdo enquanto ser musical*. Tese Doutorado/Psicologia Clínica. 1999. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S.; FRANCO, Francisco M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

LIMA, Sheila F. P., FRANÇA, Cecília C. Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear. *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Curitiba, Anais do XIX do Congresso, p. 100-102, 2009.

LUIZ, Teumaris R. B. *O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do bpm counter e do vpm counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas*. 2008. Tese de Doutorado/FEF. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2008.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Rodrigo R. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. 2008. 133f. Tese de Doutorado/CED. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

MATTAR, João. *Metodologia científica na era da informática*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MISSAGIA JÚNIOR, Mário J. Cultura surda hoje. Múltiplas faces do cotidiano escolar. *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, *Anais do Congresso*, p. 152-154, Set. 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Maria C. de. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NORONHA, Maria H. de; RODRIGUES, Maria H. *O deficiente da audição e a educação especial: formação de professores, orientadores educacionais, diretores de escola*. Rio de Janeiro: Ed. J. Olympio, 1973.

PEREIRA, Rachel de C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PEREIRA, Sarita A. O Surdo: caminho para educação musical. *Associação Brasileira de Educação Musical*, Rio de Janeiro, XIII Encontro Anual, p. 966-970, 2004.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice M. de. Ouvinte: o outro ser surdo. In: QUADROS, Ronice M. de (Org). *Estudos Surdos I*, p. 166-185, Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, M. C (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. p. 73-82, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, p. 51-73, Porto Alegre: Mediação, 2001.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice M. de; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Estudos Surdos I*, p. 110-159, Petrópolis: Arara Azul, 2006.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II*, p. 87-99, Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ROSA, Maria V. F. P. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÁ, Nídia R. L. de. Os surdos, a música e a educação. *Revista Dialógica*, Amazonas, v. 5, n. 1, 2008.

SALLES, Heloisa M. M. L.; et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHMITT, Deoníseo. *Contextualização da trajetória dos surdos e educação de Surdos em Santa Catarina*. 2008. 142f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHORN, Marta, E. *El niño y el adolescente sordo: reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires: Lugar, 2002.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade para educação bilingüe de surdos*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Cristina da S. Atividades musicais para surdos: como isso é possível. *Associação Brasileira de Educação Musical*, São Paulo, XVII Encontro Anual, 2008.

_____. *Educação musical para surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo*. 2007. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Regina M. de; GOÉS, Maria C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Processos e projetos pedagógicos*, p. 163-187, Porto Alegre: Mediação, 2009.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TOMÉ, Dolores. *Introdução à musicografia braille*. São Paulo: Global, 2003.

UDESC. *Resolução n. 466*. Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Universidade do Estado de Santa Catarina
Disponível em:

<http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/677/resolucao_466_12_cns_ms.pdf> Acesso em: 21 Out. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista professora Sarita de Araújo Pereira

- 1) Conte sobre a sua trajetória musical da infância até os dias de hoje. Algum professor te incentivou ou influenciou na escolha da carreira como musicista?
- 2) Quais os aspectos mais importantes no seu desenvolvimento musical que te influenciaram até hoje (vivências familiares, aulas de música, interesse pessoal, etc.)?
- 3) Você enfrentou barreiras ou preconceitos por ter escolhido carreira como musicista? Houve apoio familiar?
- 4) O fato de utilizar o aparelho de amplificação interfere na aceitação por parte de outros surdos?
- 5) Qual sua visão sobre a educação musical para surdos? Estes realmente têm chance de serem bons músicos ou seria apenas um hobby?
- 6) Quais as metodologias e estratégias que você utiliza para aprender e lecionar para alunos surdos?
- 7) Na sua opinião, como deveria ser a preparação de um professor de música que irá trabalhar com alunos surdos? Deve haver diferença tratando-se de conservatório e escola regular?
- 8) Como surgiu o trabalho com surdos no conservatório e que tipo de formação específica os professores de música tiveram para atuar neste contexto?

APÊNDICE B – Roteiro realizado nos GFS**1- Vivências musicais:**

- a) O que é a música para você?
- b) Qual seu contato com a música?
- c) Em quais atividades musicais você já participou?
- d) Como você se relaciona com a música? Você percebe o som? De que forma?
- e) Qual é a parte do corpo em que você sente maior vibração?
- f) Em quais meios/materiais você sente melhor a vibração?

2- Opinião sobre atividades musicais/aula de música para surdos:

- a) Você tem conhecimento de algum surdo que realiza atividades musicais? Fale a respeito.
- b) Você conhece algum tipo de proposta de música para surdos? Que tipo? Como ocorre?
- c) Qual sua opinião sobre aula de música para surdos? Como você vê isso?
- d) Acredita que a aula de música poderia trazer algum benefício para o surdo? Qual?
- e) Na sua opinião, os profissionais que costumam trabalhar música com surdos, querem proporcionar-lhes o acesso a este tipo de arte, ou seria apenas uma maneira de tentar torná-los “normais/ouvintes”?

3- Você e a música:

- a) Você acredita que os surdos possam apreciar e fazer música?
- b) Quais seriam os elementos necessários para a apreciação da música?
- c) Na sua opinião, há possibilidade do surdo apreciar música sem que existam elementos visuais ou uma letra de música para acompanhar?

- d) Qual o seu posicionamento quanto a música para surdos estar relacionada a dança?
- e) Comente o que você acha da música estar relacionada com poesia em libras.
- f) Como é o seu processo de escuta? Como diferenciam os diferentes gêneros musicais?
- g) Você já teve alguma experiência negativa com a música? Em que contexto e como ocorreu?
- h) Como você acha que seus familiares lidariam com o fato de você estar experienciando e produzindo música?
- i) E seus amigos ouvintes?
- j) E dentro da comunidade surda?

4- Música e comunidade surda:

- a) Na sua opinião, como seria a aceitação de um surdo que quer se envolver com atividades musicais?
- b) Para você esta é uma questão de regionalismo quanto ao consenso, ou é essa a opinião geral dos surdos?
- c) Na sua opinião, existe alguma relação entre música e o oralismo?

APÊNDICE C - Questionário para os participantes do GFNM

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

Questionário para os integrantes do GFNM

Data: __/__/2013

1- Nome: _____

2- Sexo:

Feminino Masculino

3- Data de nascimento: ____/____/____

4- Local de nascimento: _____

5- Escolaridade:

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Curso Técnico
 Superior Incompleto
 Superior Completo
 Pós-graduação

6- Trabalha?

Sim Não

7- Caso trabalhe, qual sua área de atuação? _____

8- Nível de Surdez:

- Leve (25-40 dB)
 Moderada (41-55 dB)
 Acentuada (56-70 dB)
 Severa (71-90 dB)
 Profunda (acima de 91 dB)
 Não sei

APÊNDICE D – Questionário para os participantes do GFM

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

Questionário para os integrantes do GFM

Data: __/__/2013

1- Nome: _____

2- Sexo: () Feminino () Masculino

3- Data de nascimento: ____/____/____

4- Local de nascimento: _____

5- Escolaridade:

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Curso Técnico
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Pós-graduação

6- Nível de Surdez:

- Leve (25-40 dB)
- Moderada (41-55 dB)
- Acentuada (56-70 dB)
- Severa (71-90 dB)
- Profunda (acima de 91 dB)
- Não sei

7- Causa da Surdez

- Congênita (de nascença)
- Adquirida
- Não sei

8- Instrumento musical que toca e há quanto tempo estuda:

APÊNDICE E – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

Termo de consentimento

Eu _____, aluno(a) da Instituição _____, declaro estar ciente da proposta de pesquisa “perspectivas do surdo em relação às vivências musicais” da mestrandia Vívian Leichsenring Kuntze, ligado ao Programa de Pós-graduação em Música da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina sob orientação da Prof.^a Dra. Regina Finck Schambeck.

Fui informado que:

- Se trata de um trabalho acadêmico com o objetivo de estudar as perspectivas do surdo quanto às vivências musicais, que resultará em uma dissertação;
- Que a coleta de dados tem como forma de registro a filmagem dos grupos focais e entrevistas. Essas filmagens são apenas para fins de análise para formulação da dissertação, sendo garantido o anonimato dos participantes;
- Após a pesquisa, as filmagens serão armazenadas pela pesquisadora;
- Que embora aceite participar da pesquisa, os participantes tem a liberdade de desistir da mesma, bastando informar à pesquisadora pelo contato fornecido;
- Que maiores esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser também feitos à pesquisadora pelo contato fornecido;
- Que a participação na pesquisa é voluntária e sem remuneração.

Em acordo com os termos acima, venho autorizar a utilização dos dados coletados.

_____, _____ de _____ de 2013.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – Evelyn Glennie



Fonte: <<http://davidaldridge.wordpress.com/2012/04/09/evelyn-glennie-performs-prim-by-askell-masson-on-snare-drum/>>
Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO B – Seans Forbes



Fonte: <<http://kimerskine.wordpress.com/2013/03/15/my-open-letter-to-deaf-rapper-sean-forbes/>>
Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO C – Signmark



Fonte: <<http://www.metrolyrics.com/news-tag-rapper.html>>
Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO D – Shawn Dale Barnett



Fonte: <<http://www.findagrave.com/cgi-bin/fg.cgi?page=gr&GRid=35106907>>
Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO E – Banda Surdodum



Fonte: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2013/05/06/interna_diversao_arte,364420/grupo-com-percussionistas-surdos-recebe-carteira-da-ordem-dos-musicos.shtml>

Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO F – Banda Ab'surdos



Fonte: Imagem disponibilizada pelo grupo

ANEXO G – Banda Batuqueiros do Silêncio



Fonte: <<http://www.associacaocriancacitada.org.br/verMateria.php?id=199>>
Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO H – Quadro de Kircher (1602-1680)

INTERVALO		Notas	Cores
Terminologia antiga	Terminologia moderna		
	Uníssonos	<i>Dó</i>	Branco (?)
Semitonium	Segunda menor	<i>Dó sustenido</i>	Branco
Tonus minor	Segunda maior estreita	<i>Ré</i>	Cinza
Tonus maior	Segunda maior larga	<i>Ré</i>	Negro
Semiditonus	Terceira menor	<i>Mi bemol</i>	Amarelo
Ditonus	Terceira maior	<i>Mi</i>	Vermelho claro
Diatessaron	Quarta	<i>Fá</i>	Rosa
Tritonus	Quarta aumentada	<i>Fá sustenido</i>	Castanho
Diapente	Quinta	<i>Sol</i>	Amarelo ouro
Hexachordon minor	Sexta menor	<i>Lá bemol</i>	Púrpura
Hexachordon maior	Sexta maior	<i>Lá</i>	Vermelho vivo
Diahepta	Sétima menor	<i>Si bemol</i>	Violeta (azul) (?)
	Sétima maior	<i>Si</i>	Púrpura (?)
Diapason	Oitava	<i>Dó</i>	Verde

Fonte: COTTE, Roger J. V. *Música e Simbolismo: ressonâncias cósmicas dos instrumentos e obras*. p. 27. São Paulo: Cultrix, 1988.

ANEXO I – Letra da música *I'm Deaf* de Seans Forbs

Deafer than Def Jam
So So Deaf
Deafer than Def Jam
So So Deaf

My Name is Sean
But they call me Seen
Got a message here,
I'm delivering
Look I understand,
You might be leery
Getting music beats
From the hard-of-
hearing
Something inside me
is so intense
Evidently it's bringing
out
My sixth sense
My hands talk dirty
Mama washed em with
soap
I play the devil's
advocate
Against my horoscope
And if I cut my ear off
Like Van Gogh
Would it matter?
Cause through my ears
the wind blows

Chorus:

Deafer than Def Jam
I'm So So Deaf
Deafer than Def
Leppard
I'll make the world go
Deaf
I got deaf tones,

But I'm not tone deaf
I'll stop stating the
obvious
I ain't done yet.

I look like a cyborg
I'm so robotic
I'm the next
spokesperson
For Hooked on Phonics
People often ask me
"So where you from?
Cause you speak with
an accent
And wear an ear plug"
I I never felt the
need to denounce
Stand up, speak,
or re-pronounce
Now there's people out
there
Telling you what you
can't do
"You can't overcome,
You got too much to
prove"
I never listened,
How ironic,
Friends without benefits
How platonic
I hear with an aid,
I see with four eyes
They call me "Seen"
Now tell me why,
would I lie?

It's a message
I'm acknowledging
So stand up listen,
Start following
Never be held back
Or feeling lost
I know what it's like
I've been down that
route
I'm awe inspired by
Jimmy Abbot,
Pitching with one hand
Full of talent
Stevie Wonder
Never saw the keys
And Helen Keller was
capable
Of communicating
I can feel the bass
Can't hear the treble clef
What do you expect?
When you're so so deaf
And when they tell you
"You got a lot to prove"
You better move
Cause when the day is
over
Everything's full circle
I'd rather be deaf
Than be Steve Urkel
I'd rather not hear
Rather not listen
I'm the perfect
imperfection
Never restricted
Uh huh! HUH!?

ANEXO J – Letra da Música *Que Absurdo* de Levy C. 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 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!
Que absurdo!
Eu sou Surdo!
Sinto minha alma diferente
Sou Surdo!

Fonte: <<http://www.transcriptsearch.com.es/id/l6YRIME4PbE>>

Acesso em: 12 Nov. 2013.

ANEXO K – Poema *The Five Senses*¹⁵ de Paul Scoot

-Desculpe-me, mas quem é você?
-Quem eu sou? Venha comigo e veja.
Sinta o abraço que provoca arrepio.
Sinta o gélido como é frio
E o calor que queima e aquece.
Muito prazer, agora você me conhece.

-Desculpe-me, mas quem é você?
-Quem eu sou? Venha comigo e veja.
Experimente o doce que é muito gostoso.
Prove o amargo como é horroroso.
Comer é saboroso e apetece.
Muito prazer, agora você me conhece.

-Desculpe-me, mas quem é você?
-Quem eu sou? Venha comigo e veja.
Sinta suavemente o perfume de uma flor.
Sinta do queijo seu odor: que Horror!
Sinta da fruta o aroma que entontece.
Muito prazer, agora você me conhece.

-Desculpe-me, mas quem é você?
-Quem? Eu? Não, somos ‘nós’!
Nós estamos juntos. Venha conosco e veja.
Olhos bem atentos, vendo e entendendo.
Conhecimento e informação.
Cores, velocidade, ação.
Agora, você nos conhece, então.

Fonte: <<http://culturasurda.net/2012/01/30/cinco-sentidos-2/>>

Acesso em: 02 Dez. 2013.

¹⁵ Traduzido da Língua de Sinais Britânica (BSL) para a Língua Portuguesa por Silvana Nicoloso