

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Larissa da Silva Brito

**SONS, SENSações E SUBJETIVIDADES:
MUSICALIDADE EM ESCOLA ESPECÍFICA DE SURDOS DO AMAZONAS**

Rio de Janeiro
2018

Larissa da Silva Brito

**SONS, SENSAÇÕES E SUBJETIVIDADES:
MUSICALIDADE EM ESCOLA ESPECÍFICA DE SURDOS DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman

Rio de Janeiro
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Brito, Larissa da Silva

Sons, sensações e subjetividades: Musicalidade em escola específica de Surdos do Amazonas./ Larissa da Silva Brito. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018, 214 p.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

1. Arte/Educação
2. Musicalidade de Surdos
3. Educação de Surdos
4. Subjetividade
5. Multiculturalismo

I. Kelman, Celeste. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III. Faculdade de Educação.

Larissa da Silva Brito

**SONS, SENSAÇÕES E SUBJETIVIDADES:
MUSICALIDADE EM ESCOLA ESPECÍFICA DE SURDOS DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: ____ de _____ de 2018

Banca Examinadora:

Prof. Dr.^a Celeste Azulay Kelman (UFRJ)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)
Examinador interno - titular

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)
Examinador externo – titular

Prof.^a Dr.^a Maria Judith Sucupira Lins (UFRJ)
Examinador interno – suplente

Prof.^a Dr.^a Cátia Crivellenti Walter (UERJ)
Examinador externo - suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de modo especial a meus pais, que muito me incentivaram a cada passo desta concretização. A eles, que me ensinaram desde pequenina a olhar o próximo com carinho, respeito e atenção. Eles, que sempre respeitam minhas singularidades e muito me mostram o valor da diversidade. Tais, que me alegram a cada suspiro e inspiram em mim as coisas mais lindas na simplicidade de cada amanhecer. Dedico também a todos os estudantes Surdos silenciados e pessoas que mais pareceram anjos me enviando luz ao longo desta composição. Apertem o *play*, esta canção é para vocês: é nossa. “Sete... oito...”

AGRADECIMENTOS

Sinto que ser grato é um dos maiores exercícios de abraço à felicidade. Sinto também que ninguém caminha bem sozinho e que viver em meio à diversidade é um presente. Acredito, além de tudo, em uma força maior que nos sustenta e ampara no trilhar do caminho. Por isso e mais, emocionada escrevo estas, que apesar de estarem entre as primeiras páginas, são as últimas escritas para este trabalho:

Antes de tudo dou gratidão a Deus, que nestes vinte e cinco anos de vida tem sido o meu sustento e fortaleza. Agora sim: obrigada a todos que de alguma maneira estiveram comigo durante os anos desta caminhada investigativa. De modo especial:

Aos meus pais, *Rosinete e Afonso*, que para mim não são uma única canção, mas uma orquestra toda! Por estarem comigo nas conquistas e principalmente nas lágrimas. Por abraçarem minhas dores, sonhos, alegrias e dificuldades, e me ajudarem a resgatar os sorrisos diante do cansaço e me encaminharem ao ânimo para que pudéssemos hoje comemorar cada detalhe da concretização deste sonho. Sonho e desafio, que segue comigo desde a graduação. Sem vocês não seria possível.

A vocês, MINHA GRATIDÃO E TODO AMOR.

Meus pais foram essenciais, mas esta canção não poderia ter chegado ao palco da mesma forma sem o apoio de muitas outras pessoas que estiveram comigo. Antes de citar os demais, registro minha gratidão cheia de carinho e admiração a minha orientadora, *Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman*, que optou por acreditar no meu potencial e foi uma grande parceira e amiga em todos os momentos.

Por várias noites antes de ingressar em um Programa de Pós-Graduação, eu fechava os olhos e pedia em orações alguém que tivesse carinho, paciência e atenção diante dos meus questionamentos, desafios e anseios acadêmicos. Alguém que desse escuta aos meus delírios na pesquisa e subjetividades envolvidas. Que se abrisse ao meu olhar diferente, me ouvisse e me ajudasse a ser alguém melhor para o mundo. Deus veio e me deu essa pessoa que me concede isso e além. Realmente um ser celeste. Sabe alguém que acredita no seu potencial? Que capta o melhor de você? Que te faz ver os seus pontos fortes e os fracos também, e lhe direciona para melhorias? É um carinho que me abraça diariamente e me ensinou não somente sobre Educação de Surdos, mas que me deu lições de vida. Maravilhosa. Obrigada por tudo, de modo especial aos últimos dias de orientação deste trabalho, antes da defesa, pois sei que não foram nada fáceis.

O nome dado (nesta investigação) à escola da pesquisa foi em homenagem a ela. As orquídeas estão entre suas plantas favoritas, e a orquídea selecionada para nomear a escola foi uma espécie encontrada no mês de início deste estudo.

Tenho plena certeza que não conseguirei citar as tantas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, pois sou grata a muitas, desde as que me acolheram em suas residências ainda no período de seleção do mestrado (sem mesmo me conhecer), as que se tornaram meus irmãos cariocas. A todos que, vendo minhas limitações, acreditaram que seria possível e me ajudaram a fazer ser. Dentre eles (não há ordem de importância):

Meu primo, amigo e quase irmão, *Crhistofer* (pessoa me ajudou muito), prima *Sandrinha*, e todos os demais da minha família que torceram e me ajudaram de alguma forma.

Meus amigos de Amazonas, Brasília e Curitiba, muito bem representados por: *Diego Miranda, Jean Ribeiro, Alexandra Dias, Chintya Lima, Valéria Baraúna, Gilmar Lopes, Renata Barbosa, Pedro Anísio e Rosyane Borba*, por vezes tão longe fisicamente e sempre tão perto. Dentre esses está também *Marcel Passos*, o amigo que me acompanhou e motivou principalmente nos últimos dias da escrita, incansavelmente, até o último segundo antes da entrega do trabalho.

Aos que, no início da caminhada, me acolheram com muito amor, concedendo estadia em seus lares na época de seleção do mestrado: Tia Fran, Chyntia e Ranielly.

Minhas amigas, *Mariana Gomes* (amiga de estudos e sufocos do mestrado), *Carol Gomes* (que imprimiu e entregou a versão a ser avaliada pela banca examinadora), *Juliana Santana e Thabata Fonseca*, irmãs que o Rio de Janeiro me deu e estiveram comigo sempre e sempre, me ajudando em diversas circunstâncias. Foram grandiosamente muito importantes para essa conquista. Ao amigo *Lucas Micael*, também, por me apoiar e acompanhar presencialmente nos dias de desgaste físico e emocional do período de exame de qualificação. Também ao *Francisco Junho*, que me ajudou com os ajustes finais da obra relacionados à tradução.

Agradeço ainda pela parceria nos momentos divididos em moradia com a amiga de residência universitária, *Carolzinha*. Esse ser humano que me faz ser sua irmã mais nova até hoje e me ajudava sempre que possível nos estudos. Obrigada também a Clarisse, outra pessoa de Luz que foi minha grande companhia de residência no segundo ano do mestrado.

Aos que foram os melhores companheiros da Pós-Graduação que eu podia ter encontrado: *Leila, Mayara, Willian, Mariana* (novamente), *Priscila, Rosaline, Glaucya, Thábata* (novamente também), *Bruna, Simone e Monick*.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ser um lugar tão rico em conhecimento e socialização do mesmo, me permitindo aprender a cada nova possibilidade de diálogo acadêmico e científico. Foi mágico estar com vocês. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que tive a honra de ter em minha formação. Em especial, agradeço aos que estiveram na banca do exame de projeto deste estudo e muito contribuíram com o mesmo: Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Maia e Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento. Obrigada também a nossa querida *Sol*, a melhor secretária do universo dos Programas de Pós-Graduação. E aos professores que aceitaram estar na banca de defesa deste trabalho e contribuíram com melhorias no momento da avaliação e reflexão sobre este estudo. São eles: Prof.^a Dr.^a Adriana Mabel Fresquet, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, Prof.^a Dr.^a Maria Judith Sucupira Lins e Prof.^a Dr.^a Cátia Crivellenti Walter.

Obrigada também aos amigos do meu pai, que nos ajudaram em alguns momentos que poderiam ter sido mais complicados e não o foram pela existência de pessoas tão boas como eles.

Aproveito para agradecer toda a equipe da escola na qual esta pesquisa foi muito bem acolhida, que será aqui muito bem representada pelo nome de Prof. *Haydêe* (profissional e ser humano fantástico). Agradeço especialmente aos estudantes, professores, pedagogos, diretora e familiares que participaram desta pesquisa, sem os quais seria impossível o desenvolvimento de qualquer parágrafo. Fica aqui registrada minha imensa gratidão pela confiança que me foi depositada por eles e meus próprios professores. Assim como também pelos incentivos e abertura ao conhecimento dada por outros professores no decorrer do caminhar investigativo, como o querido Prof. Dr. *Fernando González Rey*.

Destaco também os profissionais intérpretes que se disponibilizaram voluntariamente a estar conosco nas entrevistas e realizar todas as interpretações - Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa e vice versa - com tamanho primor e comprometimento. Foram eles: *Augusto, Cristiane, Kelly, Regina e Thays*. Vocês são parte preciosa da composição. Sou grata por abraçarem junto a mim com parceria e disposição este trabalho.

Finalizo meu direcionamento de agradecimentos, que na verdade não tem fim, lembrando os grupos que fizeram meus dias de estudo e dedicação ao mestrado na cidade maravilhosa, Rio de Janeiro, seguirem com ânimo e renovação de energia boa: *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS* (minha família na pesquisa), Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE (equipe que primeiro me recebeu na UFRJ), *Grupo de Jovens Anjos da Fé* (que compartilharam comigo vários domingos de celebração e cantoria sempre que possível), *Orquestra de Ukulelê da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (da qual fui membro durante um ano), *Casa de Dança Carlinhos de Jesus* e *Grupo Forró New Roots* (grupos que em breves momentos de descanso me ajudavam a alegrar a alma dançando). Todos esses, que muito contribuíram também às reflexões trazidas neste estudo.

A todos os demais que tiveram paciência durante meus desgastes e ausência, e acreditaram que este estudo seria concretizado. Gratidão.

EPÍGRAFE

*“São as águas de março fechando o verão,
É promessa de vida pro teu coração.”
Tom Jobim.*

RESUMO

BRITO, Larissa da Silva. Sons, sensações e subjetividades: Musicalidade em escola específica de Surdos do Amazonas. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este estudo foi realizado em meio a reflexões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/ UFRJ. Tal pesquisa se encontra no campo da Arte/educação. A musicalidade está presente na vida e o estudante Surdo não está privado disto nos espaços sociais nos quais constrói e vivencia suas subjetividades (REY, 1998). Amparada pela Lei 13.278/16 (BRASIL), a música precisa ser obrigatoriamente incluída no currículo escolar, juntamente com artes visuais, dança e teatro. Estudos como o de Cervellini (1983) e Fink (2009) mostram possibilidades de trabalhos em que a musicalidade do Surdo é percebida. Entretanto, pesquisas acerca de musicalidade de Surdos em escolas ainda são recentes. E quando pensamos em escola específica de Surdos, e/ou em instituição escolar localizada na Região Norte do Brasil, pesquisas acerca da temática em questão, antes dessa, eram inexistentes nesses espaços. A presente investigação é um convite, proposição e reflexão acerca de musicalidade em uma escola específica de Surdos do Estado do Amazonas. O objetivo geral deste estudo foi investigar o entendimento de música por estudantes Surdos em escola específica de Surdos do Amazonas. Teve como objetivos específicos: observar se e como a música está presente na vida dos estudantes Surdos; identificar concepções de música e musicalidade para Surdos na ótica dos professores, responsáveis e estudantes e conhecer práticas docentes relativas à música. Esta pesquisa utilizou como base o método histórico dialético, respeitando-se a matriz histórico-cultural, para fazer um estudo de caso de cunho etnográfico (STAKE, 1985). A construção e triangulação de dados (IVENICKI, 2016) consistiu em entrevistas com 36 participantes (surdos e ouvintes), observação e análise documental. Os resultados foram construídos considerando-se a ótica da cultura Surda (PERLIN, 1998; SKLIAR, 2012) e da língua de sinais, com apoio da teoria da subjetividade (REY, 1996). Observamos que ser Surdo não implica em não ter vivência com música. A música não foi percebida como conteúdo curricular nas observações, mas foi identificada em documentos, entrevistas e em eventos da escola. Refletir acerca das diferenças existentes entre os microgrupos de Surdos faz-se essencial no processo educacional. (KELMAN, 2015). Conclui-se que existem diferenças nos microgrupos de Surdos e que ser professor de estudantes Surdos exige atenção às subjetividades, o que significa considerar potencialidades e singularidades de apreensão em todos os campos de estudo, inclusive no da Arte/Educação.

Palavras-chave: Arte/educação; Musicalidade de Surdos; Educação de Surdos; Subjetividades, Multiculturalismo.

ABSTRACT

BRITO, Larissa da Silva. Sounds, sensations and subjetivities: musicality in a specific shcool of deads of Amazonas. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present study was accomplished in the middle of the Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez - GEPeSS/ UFRJ (Deaf Studies and Research Group of UFRJ). Such research is located in the field of Art/Educacion. Musicality is present in life, and the deaf student is not deprived of this in social spaces in which he builds and lives his subjectivity. (REY, 1998). Supported by the law N°13.278/16 (BRAZIL), music has to be necessarily included in school curriculum, along with visual arts, dance, theatre. Studies as Cervellini (1983) and Fink (2009) reveal possibilities of works in which the musicality of the deaf are perceived. However, researches about the musicality of the deaf in schools are still recent. And when we think of specific schools for deaf students, and/or of a school located in the Northern Region of Brazil, or of researches on the subject in question, before this, they were non-existent in these spaces. And none are located in the North of Brazil. This present investigation is an invitation, proposition and reflection about musicality on one specific school in the State of Amazonas. The general purpose of this study was to investigate the understanding of music by deaf students in one specific school in the State of Amazonas. It had as specific objectives: To observe if and how music is present in life of deaf students; to identify conceptions of music and musicality for deaf in the perspective of teachers, supervisors and students and know teachers act related to music. This research used as basis the historical dialectic method, respecting the historical-cultural matrix, to make a case study of ethnographic stamp (STAKE,1985). The data construction and triangulation (IVANICKI,2016) consisted of interviews with 36 participants (Deaf and Hearing), documentary observation and analysis. The result was build considering the deaf culture optic (Perlin,1998; SKliar, 2012) and the sign language, with support of the theory of subjectivity (REY,1996). We observe that being deaf does not imply not having experience with music. Music was not perceived as curricular content in the observations, but it was identified in documents, interviews and in school events. To reflect about the existing differences between micro groups of deaf becomes essential in educational process (KELMAN,2015). It concluded that there are differences in the micro groups of deaf and to be a teacher of deaf students requires attention to the subjetivities, which means to consider potentialities and singularities of apprehension in all fields of study, including in Art/Education.

Keywords: Art/Education; Musicality of deaf; Deaf Education; Subjectivity, Multiculturalism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado inicial da busca acerca de pesquisas sobre musicalidade do Surdo realizada em dezembro de 2016.....	36
Gráfico 2 - Musicalidade de Surdos nas pesquisas catalogadas até dezembro de 2016 na plataforma Capes.....	40
Gráfico 3 - Produções brasileiras acerca da musicalidade de Surdos disponíveis na plataforma Capes em dezembro de 2016.....	41
Gráfico 4 - Formação dos pesquisadores em musicalidade de Surdos na busca realizada em dezembro de 2016 na plataforma Capes.....	42
Gráfico 5 - Distribuição das produções por região geográfica catalogadas até dezembro de 2016 na plataforma Capes	43
Gráfico 6 - Área de concentração de Programas de Pós- Graduação com produções que contemplaram musicalidade de Surdos até fevereiro de 2018	43
Gráfico 7 - Campos de pesquisa das investigações acerca de musicalidade de Surdos disponíveis na plataforma Capes em dezembro de 2016.....	46
Gráfico 8 - Perspectivas de inclusão escolar identificadas nas produções acerca de musicalidade encontradas no catálogo de produções acadêmicas da Capes até dezembro de 2016	46
Gráfico 9 - Área de formação dos pesquisadores que abordaram a musicalidade de Surdos em trabalhos disponíveis na plataforma Capes até fevereiro de 2018.....	50
Gráfico 10 - Produções que abrangem musicalidade de Surdos registradas no catálogo de teses e dissertações da Capes até fevereiro de 2018.....	50
Gráfico 11 - Área de concentração de Programas de Pós- Graduação com produções que contemplaram musicalidade de Surdos até fevereiro de 2018 na plataforma Capes.....	51
Gráfico 12 - Distribuição da produções por região geográfica catalogadas na plataforma capes até fevereiro de 2018 na Plataforma Capes	51
Gráfico 13 - Campos (lugares das investigações) das produções acadêmicas acerca de musicalidade de Surdos dispostas no catálogo de produções da Capes até fevereiro de 2018.....	52
Gráfico 14 - Perspectivas de inclusão escolar identificadas nas produções acerca de musicalidade de Surdos encontradas no catálogo de produções acadêmicas da Capes em fevereiro de 2018.....	52
Gráfico 15 - Estudantes que disseram não saber explicar o que é música.....	148

Gráfico 16 - Estudantes que apresentaram definição de música.....	148
Gráfico 17 - Estudantes que abordaram os conceitos apresentando momentos musicais	149
Gráfico 18 - Estudantes que abordarem conhecer algo a respeito da composição de música	149
Gráfico 19 - Estudantes que responderam a definição de musicalidade perguntando se é sinônimo de música	150
Gráfico 20 - Estudantes que disseram acreditar em diferença entre música e musicalidade.....	150
Gráfico 21 – Estudantes que citaram vínculo de música com voz.....	166
Gráfico 22 – Percentual de responsáveis que definiram musicalidade	170
Gráfico 23 – Percentual de responsáveis que definiram música.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos trabalhos encontrados no catálogo de dissertações e teses da plataforma CAPES na busca com as palavras chaves "surdo" II"surdos" && "Música" II "musicalidade" em dezembro de 2016	37
Quadro 2 - Autor, lugar da pesquisa e perspectivas contempladas nas pesquisas acerca de musicalidade de Surdos identificadas no catálogo de dissertações e teses em dezembro de 2016	44
Quadro 3 - Pesquisas encontradas entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2018, que abordam a musicalidade de Surdos, no catálogo de teses e dissertações da plataforma Capes.....	48
Quadro 4 - Momentos de observações da pesquisa na escola específica de Surdos e em outros ambientes	111112
Quadro 5 - Momentos musicais que aconteceram além das observações do pesquisador, mas foram percebidos no banco de registros (fotos e vídeos) do ano de 2017 da escola específica de Surdos da pesquisa	115
4	
Quadro 6 - Realização das entrevistas com o grupo “a” da pesquisa	1165
Quadro 7 - Realização das entrevistas com o grupo “b” da pesquisa.....	1165
Quadro 8 - Realização das entrevistas com o grupo “c” da pesquisa.....	1176
Quadro 9 - Realização das entrevistas com o grupo “d” da pesquisa.....	1186
Quadro 10 - Quem somos nós os estudantes Surdos? (Auto caracterização dos estudantes da pesquisa)	1242
Quadro 11 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa	1297
Quadro 12 - Caracterização dos membros da gestão: dois pedagogos e um diretor ..	1329
Quadro 13 - Caracterização dos responsáveis por estudantes que participaram das entrevistas	130
Quadro 14 - Instrumentos indicados pelos estudantes como preferências acerca de seus anseio na aprendizagem musical	13833
Quadro 15 - Alguns ambientes musicais na vida dos estudantes	14641
Quadro 16 – Estudantes que explicaram o que é música	148
Quadro 17 – Estudantes que apresentaram definição de música	149
Quadro 18 – Estudantes que abordaram os conceitos apresentando momentos musicais..	

.....	149
Quadro 19 – Estudantes que disseram conhecer algo a respeito da composição de música	149
.....	149
Quadro 20 – Estudantes que responderam a definição de musicalidade perguntando se é sinônimo de música	150
.....	150
Quadro 21 - Estudantes que disseram acreditar em diferença entre música e musicalidade.....	150
Quadro 22 – Estudantes que citaram vínculo de música com voz	166
Quadro 23 - Abordagem do termo musicalidade pelos responsáveis participantes das entrevistas	171
Quadro 24 - Apontamentos acerca de música ditos pelos responsáveis durante as entrevistas	172
Quadro 25 - Definição de música e musicalidade dada pelos professores e equipe de gestão	173
Quadro 26 – Definição de música e musicalidade dada pelos professores e equipe de gestão	174
Quadro 27 - Visões acerca de Cultura Surda, Identidade Surda e música na cultura Surda.....	206

SUMÁRIO

I – VIBRAÇÕES INICIAIS.....	18
II - A CANÇÃO: Pré- Chorus.....	30
Capítulo 1 - PESQUISAS ACERCA DA MUSICALIDADE DE ESTUDANTES SURDOS.....	30
1.1 Atenção ao cultural.....	30
1.2 Considerações utilizadas no levantamento.....	32
1.3 Panorama encontrado	36
Capítulo 2 - ESTUDANTES SURDOS: SUBJETIVIDADES, CULTURA E DIVERSIDADE	56
2.1 Quem são os estudantes Surdos?.....	56
2.2 Surdos e diversidade: cultura(s) e identidade(s).....	57
2.3 Subjetividades envolvidas no contexto escolar	63
2.4 O potencial diversificado a ser compreendido no currículo das escolas	67
2.5 Os professores diante da diversidade de estudantes Surdos	72
Capítulo 3 - MÚSICA E MUSICALIDADE DOS SURDOS: DISTINTAS PERCEPÇÕES	73
3.1 Música, música e/ou musicalidade?	74
3.2 Som e silêncio	76
3.3 Musicalidade de Surdos	78
3.4 Música enquanto direito de conhecimento.....	80
3.5 Motivos para contemplar música na escola.....	86
Capítulo 4 - MÚSICA EM ESCOLA ESPECÍFICA PARA SURDOS	90
4.1. Porque/Para que uma escola só de Surdos?.....	92
4.2 É possível pensar em Música numa escola assim?.....	96
Capítulo 5 – ORGANIZANDO OS ACORDES	103
5.1 Escolhas no caminho percorrido	103
5.2 A escola da pesquisa	108
5.3 Ida à instituição da pesquisa.....	110
5.4 A necessidade no caminhar: Além da escola	111
5.5 Vozes: Observações, documentos e entrevistas	111
III - A CANÇÃO: Chorus.....	122
Capítulo 6: A PRESENÇA DA MÚSICA NA VIDA DOS ESTUDANTES.....	137
Capítulo 7: CONCEPÇÕES DE MÚSICA E MUSICALIDADE.....	152

7.1. Conceito de música e musicalidade para os estudantes Surdos	152
7.2. Vozes dos estudantes.....	152
7.3. Olhares de responsáveis, professores e equipe de gestão.....	175
Capítulo 8: MÚSICA E MUSICALIDADE NA ESCOLA	184
APÊNDICE	211
APÊNDICE A: Quadro 26 - Visões acerca de Cultura Surda, Identidade Surda e música na cultura Surda.	211
APÊNDICE B- Termos da pesquisa	220
APÊNDICE C - Fragmentos dos registros musicais feitos na escola	227
APÊNDICE D – Registros das entrevistas.....	232

I – VIBRAÇÕES INICIAIS

Seria a fuga à padronização ainda causa de desconforto, estranheza ou mesmo de espanto? E se um mesmo objetivo for alcançado por mecanismos (neste caso: palavras) distintos? Será assim, ainda, o pensar em música para Surdos¹ e musicalidade do Surdo? Talvez, desde a leitura do sumário, tenham surgido olhares de dúvida e/ou inquietação quanto à escolha de títulos de algumas sessões deste trabalho, como esta. “Por que está desse jeito?”

Este tópico é comumente chamado de Introdução da Pesquisa, conforme estudiosos do campo metodológico muito bem nos apresentam. Sem discordar das questões metodológicas, peço licença e trago aqui uma roupagem (nomenclatura) diferenciada, com fins de reflexão em torno da diversidade de formas para o alcance de um mesmo objetivo. Convido-os à reflexão sobre o fator que muito me move e que trago como essencial para a compreensão e deleite desta pesquisa: a aceitação e respeito pelo diferente. Ao falar em *Vibrações Iniciais*, uso vibrações como sinônimo dos fatos motivacionais, justificativa e objetivos do trabalho, que me encorajaram e direcionaram a realizar esta investigação.

A proposta de trazer um título diferenciado do convencional é provocá-los a pensar nas diferentes possibilidades também no sentir, perceber e vivenciar a música. Do mesmo modo como foi feito com o título da sessão (a escrita diferenciada do título não alterou a finalidade), convido-os a pensar na vivência musical de Surdos: de que forma os Surdos vivenciam a música? É diferente da nossa? Como? Gera a possibilidade de real fruição musical? Os estudantes Surdos que fazem parte desta pesquisa nos disseram o que pensam a respeito de música, contaram se a vivenciam, se gostam de suas possíveis experiências e relataram algumas de suas vontades em relação à temática. Dialogaremos sobre isto e mais com maior profundidade ao longo das páginas deste trabalho.

A apreensão de mundo do Surdo é particular do grupo de Surdos? A musicalidade do Surdo ocorre pelas vias sensitivas visual e tátil. Sua musicalidade relaciona-se com o desabrochar de potencialidades natas do ser humano, mas que precisam receber estímulos favoráveis a isso. “As sensações intraceptivas dos próprios ritmos internos, como dos batimentos cardíacos e da respiração, são os primeiros elementos rítmicos básicos da musicalidade do ser humano.” (CERVELLINI, 2003, p. 77).

¹ Usaremos a palavra *Surdo* com letra maiúscula ao longo da dissertação com a finalidade de enfatizar nosso posicionamento de aceitação e respeito à Cultura e à Identidade Surda.

Antes de dar continuidade à apresentação da temática, destacamos que o andamento desta pesquisa se deu com o envolvimento de diversos sujeitos, em construção coletiva. Por isto, irei me referir nos próximos capítulos predominantemente com a utilização da primeira pessoa do plural na escrita. Somente nos próximos. Peço permissão para, neste momento introdutório, explicitar um pouco mais em primeira pessoa sobre quem vos falará como pesquisadora desta investigação.

Ao realizar aproximações, possível utilização de linguagem poética, entrelaçadas com a questão sensorial² do ser humano ou ainda com o fruir, o desfrutar do artístico, quero deixar transparente a diversidade do olhar, do perceber e do vivenciar, fator primordial desta investigação. Quero imprimir traços de minha identidade profissional, de pesquisadora e do trabalho que desenvolvo.

As características aqui descritas são os primeiros esforços para vos aproximar do que pretendemos apresentar como fatores básicos a serem considerados no contexto inclusivo de música a Surdos: o sentir, as subjetividades, as diferenças, as potencialidades e possibilidades. Entendo que a relevância social deste trabalho só se dará desde as primeiras linhas da obra também se eu deixar claros os meus pontos de vista sobre o tema em questão.

Os efeitos que a música pode produzir no ser humano enquadram-se no plano psicológico individual e também no plano da sociabilidade, convivência e participação. Não seria então imprescindível abandonar a concepção de música apenas como conhecimento periférico, de acesso somente a determinados grupos sociais (ou linguísticos, no caso dos Surdos), ou ainda somente como terapia ocupacional? Vivenciar a música é algo que está relacionado à sensibilidade com o mundo e com as experiências sociais e individuais de cada pessoa.

Dizer que música sem o componente som não é música pode até constituir-se em uma verdade, visto que apenas o silêncio não será música. Porém, ser Surdo não implica em não ter contato e compreensão em relação ao som. Assim, o fato de não ouvir não é um fator consistente para dizer que o Surdo não tem possibilidades de estar em contato com música e entendê-la de forma significativa.

Viver o som é senti-lo. Proporcionar a vivência da música é permitir que esta seja experienciada a partir das singularidades de apreensão dos indivíduos. Sentir o som, e sua

² Refiro-me ao leque de possibilidades que os seres humanos podem ter, relacionadas aos sentidos: audição, olfato, paladar, tato e audição, focando assim nas potencialidades de cada indivíduo, e não na “ausência” ou restrição de algum sentido.

ausência, são passos para poder conhecer a música; logo, considerando que o Surdo percebe o som e o silêncio, esta é uma possibilidade não restrita apenas a ouvintes? Veremos:

O processo de investigação implica de forma ativa e reflexiva o investigador e o sujeito estudado, seja esse social ou individual, em um vínculo progressivo que conduz ao desenvolvimento do sujeito, quem frequentemente chega a novos níveis de reflexão e construção de sua experiência no curso da investigação. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 17).

Assim, opto por desaguar aqui um pouco de quem vos fala, de quem olha e esteve mergulhada (com o distanciamento possível) para refletir e escrever sobre o contexto, configurações e resultados que foram tecidos no caminhar investigativo: manauara, filha de Rosinete e Afonso - frutos do interior da Amazônia -, irmã, tia, neta, afilhada, madrinha, sobrinha, prima, amiga, apaixonada pela vida, professora, atualmente pedagoga na Secretaria do Município do Amazonas, obra da UFAM (Universidade Federal do Amazonas), abraçada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e parte integrante do GEPeSS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez - UFRJ), coordenado pela orientadora desta dissertação. Sou movida por causas de inclusão, dedicada à Educação de Surdos como voluntária, interessada em questões de acessibilidade, arte e cultura, amante de dança e música, ouvinte, sonhadora e conquistadora de sonhos. Essas são algumas das gotas que constituem o meu “rio” de subjetividades.

Optei por reservar um espaço para trazer subjetividades minhas de forma mais aberta, por ter em vista que o olhar é constituído por uma Rede de Significações (FERREIRA, AMORIM, SILVA; 2004), que engloba o que somos e trazemos em nosso ser, afetando assim também a forma como olhamos o outro e tudo mais que nos cerca. Tendo em vista este fator polifônico, a constituição da pesquisa relaciona-se com a subjetividade de quem escreve. Somos múltiplos e expressamos nossa diversidade em nossas produções. “A constituição histórica do pesquisador passa a ser continuamente revisitada nos momentos atuais da pesquisa em movimentos de reversibilidade entre o teórico e o metodológico.” (COELHO, 2014, p. 100).

Trago no olhar e na mente a atenção em torno de atividades no processo educativo escolar que não sejam meramente ilustrativas, mas sim, significativas: que os estudantes possam de fato entender o que é música, diferenciá-la de outras linguagens artísticas e relacioná-la com suas experiências. A preocupação é pedagógica ao consistir em investigar se/como estudantes Surdos participam de atividades de Educação Musical na

escola, com a finalidade de também incentivar maiores reflexões e práticas de fato inclusivas nesse contexto, tendo em vista o caráter de relevância social e humana da música à vida.

A discussão que se dará nos próximos capítulos não será um embate sobre a possibilidade ou impossibilidade musical do Surdo. Trata-se sobre se e como acontecem atividades que contemplam música (estudos e diversão) na escola dos estudantes participantes, quais seus desejos e limitações, principalmente os que os próprios estudantes Surdos, responsáveis e equipe pedagógica (professores e gestão) relataram a respeito de seus olhares sobre música.

O fruir de sua musicalidade, bem como a sua própria musicalidade, dependerá da via sensorial de apreensão explorada? Como a potencialidade do estudante é abraçada (se é)? Isso se relaciona também com a compreensão que os profissionais e escola envolvidos em trabalhos musicais com Surdos têm sobre musicalidade, música, Surdos e musicalidade dos Surdos?

Por vezes, as próprias instituições ainda desconhecem a temática musicalidade do Surdo. O que é, como se dá, a relevância que se tem em conhecer particularidades da percepção dos estudantes Surdos, a necessidade de ouvi-los, e como as singularidades podem ser pensadas de forma positiva e inclusiva no contexto escolar vem sendo debatidos neste trabalho. Esses pontos são conhecidos nas instituições escolares?

Para reflexão mais cautelosa, ao se pensar em musicalidade dos Surdos, a compreensão conceitual do que é música e de como chega ao ser humano compreendem proposições a serem elencadas neste trabalho. Não voltamos nosso olhar a meramente identificar práticas relacionadas à musicalidade dos estudantes Surdos no campo a ser investigado, mas, de forma mais específica, a ouvir o que eles tiveram a nos dizer sobre a sua musicalidade na escola e até mesmo além dela.

Proporcionar a vivência da música de maneira significativa é ter a responsabilidade de permitir que esta seja vivenciada a partir das singularidades de apreensão de cada sujeito. Ser Surdo não implica em não ter contato, compreensão e fruição por meio do som. Basta poder senti-lo, e no caso do Surdo, por meio das vibrações perceptíveis pela pele, isso acontece. A vida é extremamente musical e se dá além dos muros da escola. Queremos convidá-los a recordarmo-nos constantemente também desse ponto, pois ainda que não haja estudo sobre música ou momentos musicais em alguma escola específica de Surdos, o estudante não estará privado das vivências musicais nos diversos espaços sociais que frequenta.

Ao estar na escola, uma pessoa traz consigo todas as suas vivências. A Educação Musical e momentos de musicalidade na instituição escola são apenas parte das experiências possíveis. Não podemos deixar de pensar que o estudante tem suas vivências externas. Nisto reside a justificativa por também entrevistarmos responsáveis pelos estudantes. Focamos o olhar deste trabalho nas potencialidades dos indivíduos, em possibilidades significativas aos estudantes e de forma especial direcionamo-nos a ouvi-los, considerando as particularidades dos contextos em que estão inseridos.

Não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participaram e as interações que nele se estabelecem. Essas facetas não podem ser pensadas de forma desarticulada, separadas, pois não existe contexto sem pessoas nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente. (FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p.26).

Por algum tempo, falar sobre musicalidade do Surdo era algo que surpreendia e causava susto a grande parte da sociedade. Hoje, com a (pequena) expansão de pesquisas sobre musicalidade do Surdo, já existem olhares mais abertos e atentos às possibilidades. Contudo, considerar o contexto no qual os Surdos encontram-se inseridos ainda é um grande desafio quando o assunto é musicalidade do Surdo em escola específica de Surdos. Nas pesquisas realizadas (apontadas no banco de dados da CAPES consultado) sobre a temática, nenhum registro foi encontrado que trouxesse vozes de estudantes Surdos em escolas específicas de Surdos a respeito da temática música.

Ter informações sobre as possibilidades musicais do grupo de Surdos, mas desconsiderar a existência de outras realidades de ensino além do ensino regular, pode acabar restringindo um trabalho musical de fato inclusivo a um grupo de estudantes Surdos, matriculados em escolas específicas. Pensamos aqui nas realidades existentes, não entrando no mérito de qual realidade se faz melhor ou pior para que o Surdo esteja participando, mas buscando dar voz também a estes estudantes de escolas específicas de Surdos, com proposta bilíngue e forte influência de movimentos Surdos. Em resumo, entendemos que, apesar da pesquisa ser realizada em uma escola específica para Surdos, nossa concepção de inclusão atinge outras instituições e modalidades, já que a temática pesquisada inclui alunos Surdos, independentemente de onde estejam estudando.

Pensando esse como um contexto necessário a também ser ouvido e observado, optamos por averiguar uma escola com esse perfil em um estado de uma região ainda não pesquisada em nível de Pós-Graduação nessa temática: o Amazonas. As informações que trago neste parágrafo serão esmiuçadas no próximo capítulo, para que possam entender em maiores detalhes as razões de escolha do contexto investigado.

Minha motivação pessoal para tema e delimitação desta pesquisa foi se constituindo ao longo de minhas formação e experiências. Elenco três pontos para vos direcionar ao entendimento: I- Formação pessoal, II- Trajetória acadêmica (escolha profissional), e III- Indagações na graduação.

No que tange ao primeiro fator, encontra-se o meu envolvimento com música/arte ao longo do meu caminhar de aprendizagens escolares. No Ensino Fundamental, tive a oportunidade de perceber e experimentar linguagens artísticas distintas. Meus pais me incentivavam muito em tais experiências. Sempre tive o apoio deles nesse desvendar do fruir artístico. E não, a profissão deles não está no campo das Artes. Eu diria que foi pela sensibilidade que já tinham sobre a relevância também da Arte em minha formação. Desde o primeiro festival de música da escola, passei a participar, cantando em todos os que se seguiram durante meu período de estudos. Comecei também a estudar flauta doce em um grupo coordenado pelo professor de Arte nesta mesma escola em que estudei no ensino fundamental. Em seguida, ultrapassei os muros institucionais.

Após aprovação em teste, passei a fazer parte do Coral de Liceu de Artes e Ofícios do Amazonas. No Liceu, continuei estudando flauta doce e fazendo parte do grupo de flautistas iniciantes. No Ensino Médio, participei de momentos de canto nos festivais de música e na banda da escola, também cantando. Em outro momento, após despretensiosa entrada em aula de dança por pura curiosidade, percebi esta como outra linguagem artística muito próxima à minha realização estética de prazer. Fui então convidada para compor um grupo de Dança de Salão da Universidade do Estado do Amazonas. Com essa oportunidade, fui contratada por três anos consecutivos para dançar no concerto de Natal da cidade e realizar outras apresentações com a equipe de dança. Meu contato e olhar mais sensível à musicalidade, minha e dos outros, foi perpassando esses espaços e me permitindo, a cada dia, sentir mais a existência de um pulsar musical interno.

Fui assim me constituindo um ser cada vez mais envolvido com linguagens artísticas. Destaco que o envolvimento sempre foi em um nível a permitir fruir minhas potencialidades relacionadas à musicalidade e sem o foco no domínio técnico para constituir-me em um profissional de música ou dança. Tais experiências aticaram em mim um interesse profissional em trabalhar com questões Culturais, de Diversidade, Arte e Inclusão (Educação Especial e Arte-Educação), buscando um entrelaçamento destas e possibilitando que mais pessoas possam vir a ter essas oportunidades. É aqui que entra o caráter de acessibilidade.

O contexto inclusivo, já percebido antes do ingresso na graduação em Pedagogia, surgiu por motivação particular: sempre tive muito interesse em poder envolver-me profissionalmente com questões de inclusão. Foi então que uni o pensar Educação Especial e Arte/Educação³ a um caráter de acessibilidade de forma significativa para os envolvidos. Adentramos, assim, no segundo aspecto de minha trajetória acadêmica.

Sou Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesta, participei dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, Núcleo Pedagogia e Diversidade na Educação Especial e Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais. No começo da graduação, resolvi fazer meu primeiro curso de Libras, parte de um projeto de Extensão. Foi quando me encantei com o estudo acerca da Cultura Surda. Passei a ficar atenta às causas de lutas travadas no movimento Surdo, relacionadas a uma Educação de qualidade para o sujeito Surdo, com respeito à identidade, diversidade e Cultura.

Nas primeiras aulas de Libras, tivemos oportunidade de ter canções interpretadas em Língua de Sinais. Foi quando passei a pensar se a música para Surdos existia ou aquilo seria somente uma interpretação de poesia (letra da canção). Desta forma, o Surdo conheceria de fato alguma música? Passei a conversar informalmente com alguns Surdos, indagando se sentiam a música, se gostavam de sentir e se fazia parte da rotina deles. Comecei a dialogar mais frequentemente sobre o assunto com todos os Surdos que tive a oportunidade de conhecer. Também passei a observar o comportamento de outros que não conhecia.

Chegamos ao último aspecto: minhas indagações na graduação. Essas foram surgindo no decorrer do envolvimento em especial nos projetos já referidos, tanto em nível de Extensão como de Iniciação Científica. Participei de alguns projetos de extensão universitária, como um que trabalhava a música em perspectiva orgânica⁴. Neste,

³ Utilizamo-nos da justificativa de Barbosa (2010, p.21), para optarmos por “/” ao falar da expressão mais comumente encontrada como Arte-Educação: “Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por um linguista a Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é o que significa ‘pertencer a’”.

⁴ *Música orgânica* foi um projeto sobre musicalidade realizado na Universidade Federal do Amazonas ao longo do ano de 2011. A proposta era a de que nós, bolsistas, após estudo, levássemos, com oficinas e um evento, a temática para um município do interior do Amazonas. O projeto apresentou formas de trabalhar a música sem instrumentos padrão (comerciais), mas com o uso do próprio corpo e de instrumentos confeccionados apenas com materiais da própria natureza amazônica. Esses instrumentos foram feitos pelos próprios bolsistas, cujo manuseio fora também ensinado aos sujeitos atendidos no interior. Toda essa

trabalhamos assuntos como a chegada e implementação da Lei 11.769 e a utilização de recursos orgânicos amazônicos para trabalhar a musicalidade de estudantes.

Contudo, foi somente após o contato com leituras, eventos e cursos que envolviam a Cultura Surda, que meu olhar voltou-se de maneira mais específica à musicalidade do Surdo. Este foi o tema abordado no primeiro projeto de Iniciação Científica do qual participei. A inquietude foi crescendo e, com algumas respostas, aparecendo novas perguntas, o que me fez sentir desafiada a optar por também trabalhar o mesmo tema nos meus dois trabalhos de conclusão de curso da graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia: TCC I, em docência, e TCC II, em gestão, necessários para obtenção do título de Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas.

Foi assim que o tema musicalidade do Surdo resultou na escolha para esta Dissertação, e esteve presente em meus estudos e produções anteriores, nas quais caminhei pesquisando convergências e divergências teóricas da música na cultura dos Surdos.

Com a chegada da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, a música passou a ser obrigatória no currículo escolar tanto das escolas de ensino regular quanto das específicas. Essa foi a configuração vigente até o início do meu ingresso no Mestrado, apresentada no projeto aprovado na entrevista. Em 2 de maio de 2016, já cursando o Mestrado, foi alterado o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. O Congresso Nacional decretou e sancionou a Lei 13.278⁵, de 2 de maio de 2016, que determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular no ensino da arte.

No atual momento, consideramos que o contexto político de alterações curriculares nos encaminha mais ainda para a expansão e a atenção no olhar para a situação da música no cenário escolar. Existe uma discussão para que música passe inclusive a não ser mais um conhecimento obrigatório nas escolas, e sim optativo. Isso nos inquieta mais sobre a relevância de possibilitar que se perceba o quanto ela é

criação foi feita com o direcionamento de um grande músico amazonense: Prof. Eliberto Barroncas. Tal Extensão ocorreu com o apoio do MEC.

⁵ O Art. 2º desta lei diz que “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.” E no Art. 3, é explicitado que a lei “entra em vigor na data de sua publicação”. Assim, em 02 de maio de 2016 entrou em vigor esta Lei, e até 2021 os sistemas de ensino precisam implantar as mudanças decorrentes da mesma.

importante na formação do ser humano. Ter essa acessibilidade de conteúdo vivenciada na escola é um direito que vai além da obrigatoriedade. Partimos do princípio de que a música é conteúdo de grande importância para a vida dos estudantes, e não meramente ferramenta de diversão, descartável ou ornamental. Consideramos a prática ornamental⁶ como possível agravante para experiências não prazerosas e mal sucedidas com os estudantes Surdos. Será este um desafio também expresso nas páginas deste trabalho.

Por que pensar em música para Surdos? O Surdo em seu cotidiano se depara com a vivência de sua musicalidade no ambiente social, porém todo estudante pode gostar ou não de música. O Surdo apreende o mundo de forma diferente do ouvinte e apresenta sua musicalidade delineada pelo contato que teve/tem com música. Eles percebem a música por outras vias sensoriais. Reconhecendo a cultura surda e as identidades multifacetadas (diversidade de Surdos e surdez) desse grupo, bem como a existência de olhares ainda normatizadores ouvintistas (conceito a ser explorado nas próximas seções), a questão que norteia esta proposta de estudo é: vem sendo pensada e realizada a inserção/inclusão da música no currículo escolar de Escola Específica de Surdos? Como tem se dado a vivência da musicalidade em escola específica de Surdos? Isso tem acontecido? O que têm a nos dizer estudantes, responsáveis e professores a respeito da temática nessa instituição?

Este projeto tem suas bases em perspectivas que visam um olhar focado para a não normalização do Surdo. “Ao se conceber a comunidade de surdos como um ambiente multicultural, devemos analisar as diferenças existentes entre os microgrupos de surdos.” (KELMAN, 2015, p. 67). Compreendemos que toda pessoa tem suas diferenças e que os Surdos, como os demais, também apresentam suas singularidades, suas potencialidades diversas e diferenças entre e dentro do próprio grupo de Surdos. Tudo isso em decorrência do Surdo ter vivências que englobam um multiculturalismo: sob várias facetas, eles são diferentes entre si. Abordaremos mais profundamente esse tema no capítulo II.

A música para os Surdos tem se constituído em um desafio à medida que esses sujeitos não dotados de audição têm em seu currículo de vida a música e a musicalidade. Romper com o estereótipo de que música não está ao alcance dos Surdos se faz necessário. Assim como romper com a expressão preconceituosa “diálogo de surdos”, significando que ninguém se entende. Surdos apreciam música e surdos se entendem e se fazem entender muito bem. Não seria interessante termos diálogos com eles?

⁶ Chamamos de prática ornamental apresentações realizadas com o intuito de mostrar para o público que aquelas pessoas estão conseguindo fazer algo. São práticas que consistem em focar o prazer no outro, aquele que está assistindo, e não na fruição de quem está executando.

A inserção deste trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro trata de produção intelectual capaz de contribuir positivamente no campo da Educação, caminhando por estudos específicos da linha de pesquisa *Inclusão, Ética e Interculturalidade*. Pretende-se que, de alguma maneira, afete a Educação de Surdos, em especial ao proporcionar, a partir das vozes dos sujeitos entrevistados, olhares dos próprios estudantes Surdos sobre a temática musicalidade.

O caráter de escuta sobre o pensamento e experiências dos/com os próprios Surdos acerca de música é ainda difícil de ser encontrado em trabalhos acadêmicos (conforme a busca feita⁷). Ouvimos também os responsáveis pelos estudantes e profissionais que estão no contexto de Educação específica de Surdos. Acreditamos que estes estão lidando com um desafio que transcende questões estruturais físicas e orçamentárias, alcançando aspectos culturais e polifônicos e, assim, trazendo dados relevantes para conhecermos a musicalidade dos estudantes Surdos.

Os efeitos que a música pode produzir no ser humano estão tanto no plano psicológico individual quanto no plano da sociabilidade, convivência e participação. Vivenciar a música é algo que está relacionado à sensibilidade com o mundo e com as experiências sociais e individuais do sujeito. Nota-se ainda que o Surdo, ao ter sua relação com o mundo, apresenta como latente a necessidade (observada em pesquisas anteriores, noticiários ou em simples diálogos com alguém sobre a existência da musicalidade do Surdo) de mais cautela sobre esta temática.

Desse modo, a relevância do estudo não está somente no plano acadêmico e expansão de pesquisas em torno da musicalidade do Surdo: está, em especial, a nível educacional escolar de Surdos e a nível de inserção social, compreensão e vivência de Surdos em atividades musicais, caso assim desejem. Gira em torno do caráter de acessibilidade.

Outro fator que damos destaque nesta seção é à escolha do local de pesquisa. Trata-se de uma escola específica para Surdos com proposta bilíngue, o que dá a este texto um caráter peculiar. Perceber o posicionamento dessa instituição diante do tema é algo que enriquece a análise também do ponto de vista dos Estudos Culturais, pelo mergulho que propõe ter tal escola nos reflexos de vida/cultura de seus estudantes.

Como vem sendo considerada a musicalidade do Surdo em práticas escolares de escola específica para Surdos? A música para Surdos está contemplada no Currículo

⁷ Apresentaremos dados referentes a produções sobre musicalidade dos Surdos mais adiante.

Escolar de tal escola? Que práticas em torno desta temática vêm sendo desenvolvidas (Inserção/ Inclusão)? Quais concepções de musicalidade do Surdo estão presentes nesse contexto? E os estudantes? Como percebem e olham essa temática?

Para realizarmos uma investigação, é preciso que diante de tantos questionamentos haja um problema central. O nosso, conforme as buscas realizadas, foi: a música em escola específica de Surdos não vem sendo apresentada por Surdos de escola específica de Surdos. Como será a vivência e entendimento acerca da música por estudantes de escola específica de Surdos? Isso acontece? Foi diante desse problema que formulamos os objetivos desta investigação, dispostos a seguir.

Objetivo Geral:

Investigar o entendimento de música para estudantes Surdos em escola específica de Surdos do Amazonas.

Objetivos Específicos:

- 1- Observar se e como há a presença da música na vida dos estudantes da escola;
- 2- Identificar concepções de música e musicalidade para Surdos na ótica dos professores, responsáveis e estudantes da instituição;
- 3- Conhecer práticas curriculares relativas à música, exercidas pelos docentes da escola.

O caminhar em busca desses objetivos delineou a investigação e foi estruturado da seguinte forma nos oito seguintes capítulos: o primeiro nos apresenta um panorama das pesquisas em torno da temática musicalidade dos Surdos, resultante de levantamento realizado na Plataforma Capes; o segundo aborda a diversidade e as subjetividades que englobam nosso olhar diante dos estudantes Surdos; o terceiro adentra na questão música e musicalidade, abordando propostas conceituas e percepções em torno dessas; o quarto apresenta sobre que tipo de modelo de escola estamos focando o olhar neste estudo e possíveis razões para pensarmos em música nessa; o quinto contempla as escolhas metodológicas e apresentações do campo de pesquisa; os sexto, sétimo e oitavo contemplam as respostas (resultados e discussão) aos objetivos específicos elencados: no sexto, dialogamos em torno da presença da música na vida dos estudantes; no sétimo, sobre as concepções de música e musicalidade apresentadas na pesquisas; e no oitavo, sobre as práticas relativas à música na escola investigada.

II - A CANÇÃO: Pré- Chorus

Capítulo 1 - PESQUISAS ACERCA DA MUSICALIDADE DE ESTUDANTES SURDOS

1.1 Atenção ao cultural

Este momento abrange em investigação de cunho exploratório ao se constituir em uma busca por dados em plataforma específica, almejando encontrar trabalhos referentes à temática música para Surdos/musicalidade do Surdo em contexto escolar específico de Surdos. Sobre estudos exploratórios, Matias-Pereira (2012, p. 60) nos diz que esta modalidade “é utilizada quando o pesquisador quer investigar tópicos onde existe pouco conhecimento.” A quantidade de trabalhos nesta temática ainda é delicada, apesar de crescente, tendo em vista outros campos de pesquisa.

Pensar os Surdos como ser cultural e perceber os porquês das representações estabelecidas por eles provenientes deste fator, ainda são questões discutidas muitas vezes de forma rasa. Todos os trabalhos que encontramos nesta busca específica sobre música

para Surdos e musicalidade dos Surdos, apresentados mais adiante neste capítulo, reconhecem o Surdo como sujeito com potencial para o desenvolvimento de atividades musicais. No entanto, é possível perceber que uma discussão cultural mais criteriosa sobre a musicalidade de pessoas Surdas ainda se encontra afastada da comunidade surda⁸.

Os estudos culturais vêm sendo discutidos por teóricos como Hall (1997; 2003), Bhabha (1998), Sovic (2003) e Escosteguy (2016). Os autores propõem o reconhecimento de “totalidades [enquanto] estruturas complexas”. (ESCOSTEGUY, 2006, p. 145). Partindo deste princípio, pesquisas que têm como decisão se empoderar de tal perspectiva caminham pensando na produção de sentidos, surgidos inclusive nas relações com o outro. Pesquisas no campo da educação de Surdos dentro de uma ótica cultural apontam para a produção de sentidos em meios às subjetividades da comunidade surda.

Os Surdos tem suas peculiaridades linguísticas e culturais. Peculiaridade linguística: utilização da Língua de Sinais. Peculiaridade cultural: tem Identidade Surda e é sujeito pertencente à Comunidade Surda a partir da relação com seus pares (comunicação por língua de sinais com outras pessoas da comunidade surda). Ao fazer parte dessa comunidade entra em contato com a cultura surda. Introduzimos aqui o conceito de Cultura Surda como o modo peculiar destas pessoas apreenderem o mundo, em especial pelo fator visuogestual em evidência.

Considerar as características culturais é algo que exige atenção às vivências enquanto sujeitos nas representações sociais e redes de significados de experiências diferenciadas. Acreditamos que isto cabe inclusive quando o assunto é música e musicalidade para Surdos.

Os estudos surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Neste momento inicial exploratório bibliográfico frisamos que a busca acerca de dissertações e teses que tenham tratado de música e musicalidade de Surdo com viés cultural não nos mostrou escolas específicas de Surdos nesses estudos. Há alguns que apontam a relevância de considerarmos o cultural, mas essa dimensão é pouco abordada, principalmente em contexto específico de Surdos. Com isto percebemos que uma reflexão

⁸ Pessoas (Surdos e ouvintes) que compreendem, respeitam e valorizam a Cultura Surda. É importante dizer que a valorização e reconhecimento da Língua de Sinais como língua dos Surdos é primordial neste grupo ou comunidade Surda.

de cunho também cultural nestes ambientes se faz importante na medida em que pode dar voz para mais Surdos, de contextos educacionais diferenciados, acerca da temática.

Apresentamos assim, nas próximas páginas, um levantamento que realizamos acerca de pesquisas catalogadas até dezembro de 2016, acerca da musicalidade de Surdos. Trata-se dos resultados obtidos em consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES. Não nos detivemos apenas nos dados quantitativos, uma vez que queríamos captar pontos que sinalizassem o contexto das pesquisas e demais informações acerca do cultural, modalidade de ensino e objetivos.

Consideramos também aspectos qualitativos para conhecermos de que forma música e musicalidade vem sendo direcionadas nessas pesquisas, os contextos escolares de inserção dos pesquisados, em que áreas de pesquisa foram desenvolvidas, por pesquisadores com que formação e em que nível de pesquisa (mestrado ou doutorado). A curiosidade diante desses aspectos deve-se por acreditarmos que as subjetividades envolvidas nas pesquisas também derivam destes pontos e por isto eles se fazem importante de serem trazidos.

1.2 Considerações utilizadas no levantamento

Iniciamos a procura pesquisando as palavras-chave “música”, “musicalidade”, “surdo” e “Surdo” no campo de pesquisa da plataforma. Em seguida refinamos a busca (com leituras dos resumos dos trabalhos) no contexto de escolas somente com Surdos, tendo em vista nossa curiosidade investigativa. Averiguamos através da leitura dos resumos de cada um dos trabalhos encontrados na plataforma escolhida, se vem sendo investigada a musicalidade do Surdo no contexto escolar, de que forma e em que proporção. Em alguns casos sentimos necessidade de ir além dos resumos, lendo mais sobre as pesquisas realizadas.

Na dificuldade em encontrar um número mais expressivo sobre a temática desta dissertação pretende-se contribuir com o tema sobre musicalidade de pessoas Surdas em contexto escolar específico de Surdos. Antes de apresentarmos os resultados e algumas discussões em torno do levantamento, trazemos algumas considerações acerca do universo musical e a relação do ser humano com a música. Introduziremos nos próximos parágrafos alguns pontos conceituais para podermos falar das investigações com esclarecimentos acerca do nosso olhar. É apenas uma introdução à temática, trataremos com maior profundidade a respeito de tais pontos conceituais nos próximos capítulos.

Começamos com o seguinte fundamento: A vida é musical, na medida em que é composta por ondas sonoras⁹. Através do corpo o sentir sonoro destas ondas permitem que o ser humano perceba uma música. Também chamamos aqui esse sentir sonoro de percepção sonora, essencial à percepção musical.

Nós seres humanos fazemos parte de tal realidade de percepção e por isto nos compomos como seres musicais. Por meio dos nossos sentidos podemos viver a música. Não somente pelo que se passa de forma externa ao nosso corpo (ambiente), mas inclusive devido as nossas relações internas (de ordem biológica), como o pulsar do nosso coração, desde a vida intrauterina. Ao nos constituirmos em vida, começamos a estabelecer mecanismos fundamentais de percepção sonora para a percepção musical.

No levantamento de dados aqui realizado foi considerada a questão musical com o olhar apresentado nos parágrafos anteriores. Mas o que vem sendo pesquisado sobre questão musical de pessoas Surdas? E em pessoas Surdas em contexto escolar? E em pessoas Surdas em *escolas específicas de Surdos*¹⁰?

Fazer música é uma prática natural do homem que se tem tornado privilégio de alguns e, enquanto possibilidade, costuma ser subtraída da vida do DA¹¹ em todas as instâncias: família, escola, sociedade. (CERVELLINI, 2003, p.13)

Diante da possibilidade da música, como comentada nessa citação, fazer parte da realidade atual da vida das pessoas Surdas, entendemos como emergente a necessidade de continuar investindo o pensar na acessibilidade (de fato significativa) da música em escolas com estudantes Surdos. Isto inclui pensar também em escolas específicas de Surdos. Apesar do quantitativo pequeno de investidas, observamos que possibilidades concretas para a fruição da música frente às singularidades de estudantes Surdos foram debatidas por alguns pesquisadores com trabalhos listados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2016, 2018), como Cervellini (1999), Fink (2009), Silva (2015), Griebeler (2015) e Rodrigues (2015).

O número de trabalhos com as palavras chaves escolhidas já foi bem inferior há cinco anos. Essa informação foi estabelecida após leitura dos dados obtidos na presente

⁹ Ondas sonoras são as vibrações que conseguem ser de alcance ao sentido auditivo humano. Porém, podem também ser percebidas por outros sentidos. A música é formada por essas vibrações.

¹⁰ Todas as escolas que têm apenas estudantes Surdos em seu quadro de alunos matriculados e estudando na instituição.

¹¹ DA = Deficiente Auditivo. Termo não mais tão utilizado para referir-se ao surdo nas pesquisas que o envolvem enquanto ser cultural. Mais comumente observado em pesquisas de caráter clínico para descrever as características físicas do indivíduo. A expressão Surdo marca sua pertença a cultura surda, por isso optamos por ela.

pesquisa comparando-os com o levantamento realizado por Kunize e Fink (2013). O levantamento foi apresentado em Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, relatando as produções registradas até 2011, com a mesma fonte de dados (CAPES) aqui utilizada.

Os temas música e/ musicalidade¹² para/com Surdos vêm sendo contemplados como foco nos trabalhos que encontramos? Música para Surdos/ musicalidades de Surdos é algo que foi constatado como realidade na vida de pessoas Surdas, mas nem sempre foi tratado assim nas pesquisas. Os trabalhos aqui comentados foram de grande relevância científica. Contudo, há trabalhos que trazem a temática música e contemplam em algum momento pessoas Surdas, mas o olhar investigativo e os objetivos aos quais se propõem nem sempre são direcionados e aprofundam a discussão sobre a musicalidade de Surdos.

Quando pensamos nessa temática atrelada ao contexto de uma escola específica de Surdos, a lacuna se torna ainda maior. Ficamos sem uma discussão mais abrangente em torno do olhar sobre música e musicalidade para Surdos na escola. A inclusão dos Surdos no contexto escolar se constitui em um processo que abarca também pensar acerca de Escolas Especiais.

Não podemos ignorar que as redes educacionais oferecem tanto modalidades de ensino especial, em escolas específicas para Surdos, como em escolas inclusivas, em forma de classes especiais ou em classes comuns. Surdos de escola específica de Surdos têm vivenciado no contexto escolar algo a respeito de música? “Numa época de tantas e tão rápidas mudanças, é significativo o esforço de todos nós para iniciarmos este novo milênio com propostas mais consistentes e justas, para todos”. (CARVALHO, 2011, p.32)

Os dados encontrados, como veremos a seguir, apontaram que a quantidade de pesquisadores empenhados na temática “música e surdez” vêm crescendo em produções resultantes de mestrado. Já nas produções de doutorado, o ritmo não vem sendo o mesmo. (O Quadro 3, nas próximas páginas, ilustra esse evento). Consideramos o fato como um convite a refletirmos sobre a inclusão do ensino de música para estudantes Surdos, o quanto se faz emergente pensar mais sobre tais questões em todos os níveis de ensino, independente da modalidade de ensino em que alunos Surdos estudam, se em classe

¹² Música e musicalidade não são sinônimos. Música pode ser sinônima de canção: São sons e silêncios distribuídos em tempos musicais, que organizados formam com outros componentes (como harmonia, ritmo e melodia) uma obra. É uma combinação harmoniosa e expressiva de sons. Já musicalidade é a relação do homem com a música, algo mais pessoal e singular. Uma música será sempre a mesma após sua criação e registro. Pode haver variações dela: formas diferentes de serem interpretadas e musicalidades distintas envolvidas. A musicalidade está muito mais ligada a potencialidades de percepção da música, que são diversas e distintas. Musicalidade seria a intimidade que se tem com a música.

regular, especial ou escola específica para Surdos.-Precisamos assumir a inclusão, como afirmam Betti e Campos (2015):

Logicamente, assumir a inclusão de alunos surdos na vida diária da escola é enveredar por caminhos de aventura, e temos enviados todos os nossos esforços no sentido de vivê-la e experimentá-la em todas as suas dimensões. Para nós, inclusão significa, acima de tudo: [...] adotar novas e excitantes concepções educacionais; [...] acreditar [...] em outras inovações capazes de buscar a participação de todos como membros da construção de cultura [...]; fazer circular o conhecimento; propiciar um caminho pedagógico alternativo em que o valor da vida de cada um e de todos seja o ponto de referência dos trabalhos. (p.32)

A primeira autora de pesquisas no Brasil sobre a temática musicalidade do Surdo (CERVellini, 1999), também considera significativo o contexto pesquisado para a compreensão das representações existentes. A mesma autora nos diz que:

A inclusão de dois sujeitos surdos que frequentaram escola especial e de dois que cursaram escola comum constitui um diferencial significativo, já que essas duas possibilidades de escolhas educacionais são consequências de uma visão de mundo, de homem e de surdez que pode ter alguma relação com a representação que esses sujeitos e seus familiares fazem do surdo como ser musical. (2003, p.26).

Sá (2011) aborda que escolas específicas para Surdos tem o fator cultural como primordial e na realidade em que a autora pesquisou, a maior parte dos estudantes Surdos estuda nessas escolas. Daí a relevância em se ter pesquisas nesses ambientes. No processo do desenvolvimento humano, a dimensão cultural sucede a biológica ao mesmo tempo em que a transforma. Nas escolas específicas de Surdos o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se em reflexo da comunidade Surda local, que por sua vez valoriza a sua cultura, identidades e representações,

Considerando que o conceito de cultura assume um valor heurístico (valor explicativo) fundamental no estudo do desenvolvimento humano a partir da perspectiva sociocultural construtivista, é importante discutir de forma mais aprofundada a conceituação. (MADUREIRA; BRANCO, 2010, p.96)

Percebemos o Surdo como um ser cultural, que em seu envolvimento com o outro se torna sujeito cultural. A cultura, em seus fenômenos psicológicos, superiores e maduros é estimulada e organizada pela experiência social. Assim, a cultura exerce um papel de mediadora na formação da consciência humana e social, e no desenvolvimento humano, que por si só é um processo singular, dinâmico e marcado pela historicidade.

Pesquisar as produções acadêmicas desenvolvidas no campo da música e musicalidade do Surdo permite-nos refletir sobre aspectos culturais que envolvem as subjetividades de cada trabalho e como as subjetividades dos Surdos são apresentadas.

Um levantamento das produções acadêmicas também pode ser revelador de como se considera o Surdo, enquanto sujeito cultural, com suas múltiplas identidades.

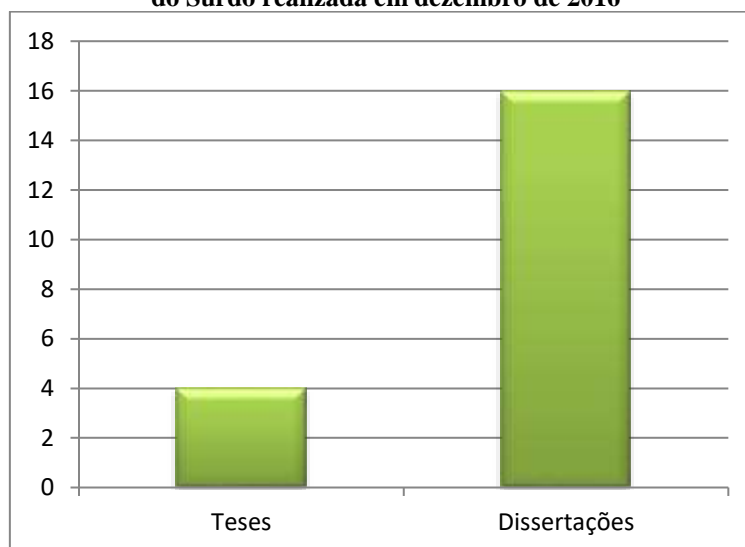
Kelman e Souza (2010) falam da noção de diversidade como parte integrante do desenvolvimento humano, abarcando a ideia de respeito às diferenças, sendo este conceito o fundamento da inclusão. Contudo, há o estigma (GOFFMAN, 1975) que atinge muitos, mostrando-se contrário à diversidade, representando uma força reacionária, vinculada a um pensamento homogeneizante da sociedade. Pensando nisto, que classe queremos para nossas práticas? Como vem sendo realizadas as pesquisas sobre Música e Musicalidade do Surdo? Há quanto tempo? Por quem? Com que foco? Será que temos olhado nossos estudantes sem colocar barreiras diante de suas singularidades?

Em face dessa complexidade vislumbrada, a continuidade dos avanços das propostas e experiências de inclusão social, em nosso contexto, exige reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar à nossa complexidade sociocultural e potencializador da transformação social mais ampla. (COELHO, 2010, p. 61).

1.3 Panorama encontrado

Encontramos vinte os trabalhos que na plataforma resultantes da busca pelas palavras-chaves "surdo"|"surdos"&&"Música"|"musicalidade":

Gráfico 1 - Resultado inicial da busca acerca de pesquisas sobre musicalidade do Surdo realizada em dezembro de 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Desses trabalhos, quatro são teses e 16 são dissertações. Todavia, alguns não englobam sequer assinalam a temática aqui em foco. Ao realizarmos a leitura dos resumos dos trabalhos percebemos que nem todos contemplavam o que de fato buscávamos: trabalhos que enfatizassem a musicalidade do Surdo na discussão da investigação. Aspirando resultados com maior precisão, resolvemos realizar um filtro mais criterioso

por sentirmos necessidade de aprofundar o tema. No quadro seguinte podemos observar os trabalhos que foram indicados na busca inicial (inclusive os que não contemplaram a temática):

Quadro 1 - Dados dos trabalhos encontrados no catálogo de dissertações e teses da plataforma CAPES na busca com as palavras chaves "surdo"|"surdos"&&"Música"|"musicalidade" em dezembro de 2016

Pesquisa	Nível	Formação Inicial do Pesquisador	Programa de Pós Graduação	Universidade	Ano de defesa
<i>CERVELLINI, Nadir Da Glória Hagiara.</i> Representação do surdo enquanto ser musical	Doutorado	Fonoaudiologia (PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Psicologia Clínica	PUC-SP	1999
<i>TURETTA, Beatriz Aparecida Dos Reis.</i> A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue	Mestrado	Licenciatura Plena em Pedagogia (Centro Universitário Salesiano São Paulo)	Educação	Universidade Metodista de Piracicaba	2006
<i>TEUMARIS, Luiz; BUONO, Regina.</i> 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	Doutorado	Educação Física (Universidade Federal do Paraná - UFPR)	Educação Física	Unicamp- Universidade Estadual de Campinas	2008
<i>CAMPELLO, Ana Regina Souza.</i> Aspectos da visualidade na educação de surdos	Doutorado	Pedagogia (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2008
<i>ALFOSI, Daniela Do Amaral.</i> Para todos os gostos: um estudo sobre classificações, bailes e circuitos de produção do forró.	Mestrado	Bacharel em ciências sociais pela Universidade de São Paulo	Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade de São Paulo	2008
<i>FINK, Regina.</i> Ensino de Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva	Doutorado	Bacharel em Educação Artística com habilitação em Música (UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina)	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2009

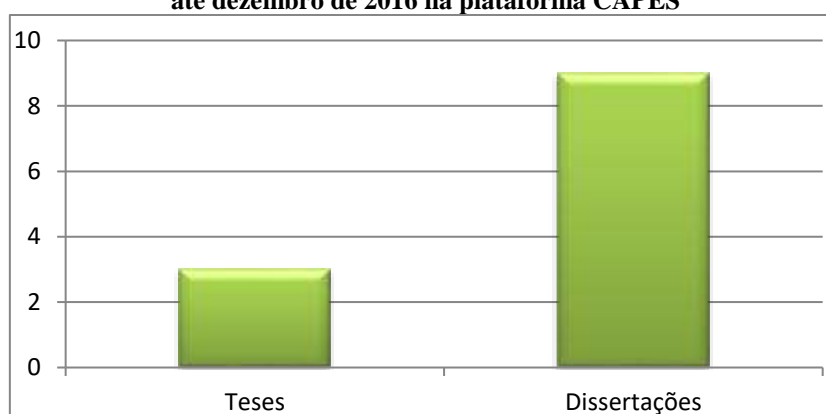
<i>BORGES, Cláudia Furtado.</i> Inteligência Simbólica e não simbólica de crianças e adolescentes portadores de deficiência auditiva: Análises Baseadas no “teste não verbal universal De inteligência” (unit)	Mestrado	Psicologia Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Psicologia	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2010
<i>COUTINHO, Flavio Roberto dos Santos.</i> Revisitando a acessibilidade de jogos para jogadores surdos ou com deficiência auditiva.	Mestrado	Sistemas de Informação (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)	Ciências da Computação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2012
<i>NASCIMENTO, Ana Katarina Pessoa do.</i> Linguística de corpus e legendagem para surdos e ensurdecidos (lse): uma análise baseada em corpus da tradução de efeitossonoros na legendagem de filmes brasileiros em dvd.	Mestrado	Letras/ Francês (UECE- Universidade Estadual do Ceará)	Linguística Aplicada	UECE	2013
<i>BOGAERTS, Jeanine.</i> Educação musical na diversidade: Um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino	Mestrado	Bacharelado em Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo	Música	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013
<i>RIBEIRO, Daniela Prometi.</i> Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: Criação de sinais dos termos da música	Mestrado	Letras – LIBRAS (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)	Linguística	Universidade de Brasília – UNB	2013
<i>LEISHSENRING, Vivin.</i> A relação do surdo com a música: representações sócias.	Mestrado	Bacharel em violino (UDESC- Universidade Estadual de Santa Catarina)	Música	UDESC	2014
<i>MAGALHAES, Liana Arduino de.</i> O desenvolvimento musical e a interação de alunos surdos em uma escola regular de ensino: um estudo de caso.	Mestrado	Educação Artística, Licenciatura Plena, Habilitação em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio e Bacharel em Música – Saxofone (UFRJ)	Música	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	2014
<i>PANELLI, Marina.</i> Avaliação da audição em adolescentes expostos a música amplificada.	Mestrado	Fonoaudiologia (USP-Bauru)	Fonoaudiologia	Universidade de São Paulo – Bauru	2014

<i>MOURA, Daniele Barboza.</i> LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue.	Mestrado	Graduada em Letras (Português/Literatura) pela Universidade Gama Filho.	Letras	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	2014
<i>SILVA, Gislaine Sousa.</i> A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no conservatório estadual de música cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete.	Mestrado	Educação Artística – Habilitação em Música. (UFU- Universidade Federal de Uberlândia)	Artes	UFU	2015
<i>RODRIGUES, Igor Ortega.</i> Os efeitos da musicoterapia através do software cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos: ensaio controlado randomizado.	Mestrado	Musicoterapia (FPA- Faculdade Paulista de Arte)	Saúde da Criança e do Adolescente Instituição de Ensino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2015
<i>LIMA, Gueidson Pessoa de.</i> Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular'	Mestrado	Educação Artística (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2015
<i>GRIEBELER, Wilson Robson.</i> Educação musical e surdez: cenas inclusivas.	Mestrado	Música (Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC)	Música	Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)	2015
<i>JUNIOR, Josue Shimabuko da Silveira.</i> A dança como recurso pedagógico no ensino sobre sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos.	Mestrado	Ciências Biológicas (Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT)	Ensino de Ciências Naturais	Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT	2015

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 20 trabalhos, identificamos 12 que abordam como foco principal a musicalidade do Surdo/ educação musical para Surdos. Ao lermos os objetivos gerais de cada um desses estudos percebemos que um deles foi direcionado a identificar possíveis efeitos de um software na musicalização de Surdos, outro para a elaboração de um glossário de termos musicais a fim de viabilizar o conhecimento musical aos estudantes Surdos e ouvintes, um sobre ensino de ciências considerando a música como estratégia aos Surdos, e os demais preocupados com a questão propriamente de compreensão sobre a musicalidade, análises de práticas pedagógicas e representações da musicalidade do Surdo.

Gráfico 2 - Musicalidade de Surdos nas pesquisas catalogadas até dezembro de 2016 na plataforma CAPES



Fonte: Elaborado pela autora

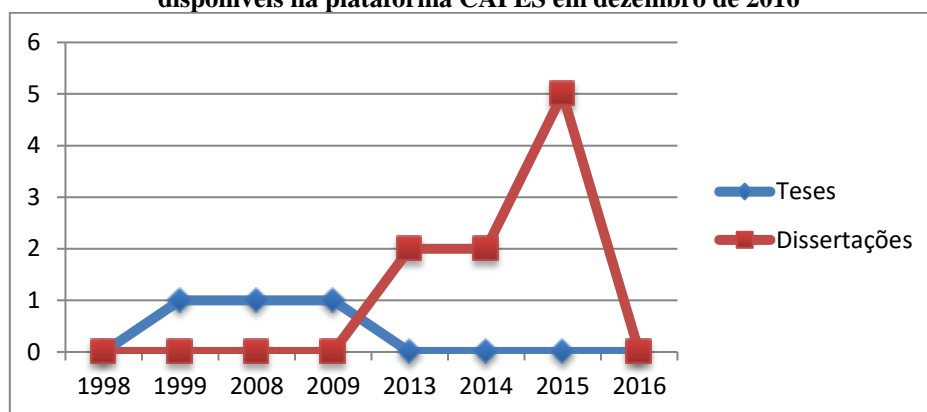
No primeiro trabalho investigado (CERVELLINI, 1999), a musicalidade do Surdo foi contemplada enfatizando a representação e estigma dos Surdos em relação à música. Leishserring (2014) investigou também as representações, porém se detendo nas representações sociais construídas pelos Surdos através da musicalidade. Houve ainda um trabalho que focalizou na análise do desenvolvimento musical e a interação dos alunos Surdos (MAGALHÃES, 2014); e outro que ficou atento a compreender as práticas musicais em grupos musicais inclusivos (GRIEBELER, 2015).

Três pesquisas investigaram ainda ferramentas que pudessem colaborar para práticas mais significativas relacionadas à musicalidade do Surdo. Dessas, duas foram referentes a softwares: uma tese direcionada a atividades rítmicas para pessoas Surdas (LUIZ, 2008) e uma dissertação voltada para a musicoterapia (RODRIGUES, 2015). Outro trabalho contemplado no filtro realizado foi uma dissertação referente a um glossário com termos musicais direcionados a educação musical (RIBEIRO, 2013). Consideramos assim que também seja um trabalho voltado para a criação de ferramentas.

Conseguimos identificar cinco investigações de questões voltadas às práticas pedagógicas musicais. Estas traduziram preocupação com as possibilidades oferecidas aos estudantes Surdos e as relações dos sujeitos pesquisados com a música (SILVA, 2015; LIMA, 2015; BOGAERTS, 2013; MAGALHÃES, 2014; JUNIOR, 2015). Dessas, apenas uma considerou a música como recurso pedagógico (JUNIOR, 2015).

Os dois primeiros autores, Cervellini (1999) e Luiz (2008), abordaram a perspectiva do Surdo proveniente de classe especial. Nesta busca não obtivemos registros de pesquisa alguma realizada com foco curricular em escola específica de Surdos. Ao falarmos em foco curricular, nos referimos às práticas que envolvem música dentro dos estudos realizados nas disciplinas, mas também a outros momentos escolares em que a música pode se fazer presente. O Panorama de pesquisas que abordaram musicalidade de Surdos até dezembro de 2016 foi o seguinte:

Gráfico 3 - Produções brasileiras acerca da musicalidade de Surdos disponíveis na plataforma CAPES em dezembro de 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Em 1999 foi registrado o primeiro trabalho em torno da musicalidade do Surdo: uma tese no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizada pela fonoaudióloga graduada na mesma universidade, Nadir da Glória Haguiara Cervellini. As próximas produções surgiram somente após nove anos.

Em 2008, Luiz, graduado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, se interessou pela temática e desenvolveu sua tese no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Um ano depois surge o terceiro trabalho, outra tese, desta vez em Programa de Pós-Graduação em Educação. Regina Fink, bacharel em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade de Santa Catarina. Esta defendeu sua tese no ano de 2009, na Universidade

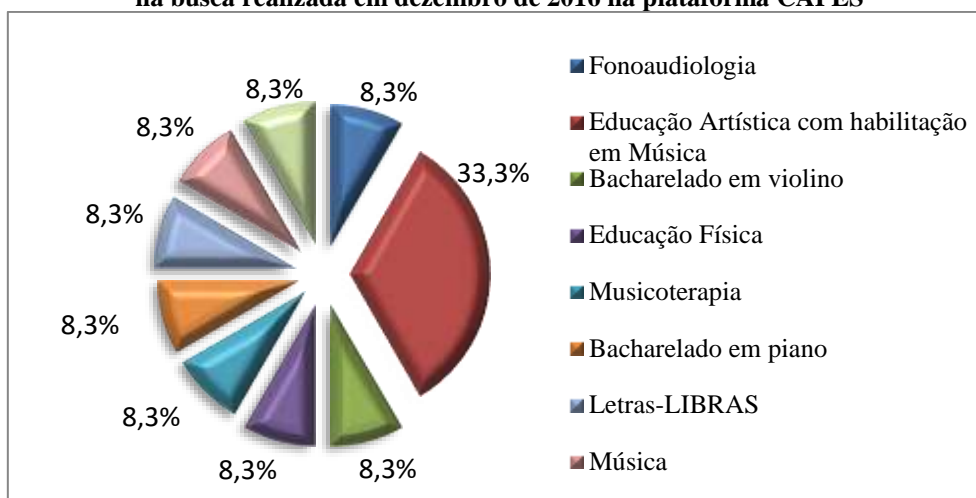
Federal do Rio Grande do Sul. Fink relata que seu trabalho foi o primeiro no Brasil com foco na Educação Musical para Surdos.

Somente após 14 anos de publicação do primeiro trabalho acadêmico sobre a musicalidade do Surdo houve publicações de dissertação referente ao tema. No ano de 2013 foram registrados dois novos trabalhos neste campo de investigação. Em relação a publicações de teses, em sete anos, até 2017 nenhuma outra foi registrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES acerca da musicalidade do Surdo.

No ano seguinte mais duas dissertações foram publicadas, mantendo a quantidade de publicações nesta modalidade de trabalho. Em 2015 houve um salto significativo: cinco dissertações foram registradas. Posteriormente, nenhum trabalho foi encontrado na fonte pesquisada, referente à temática em questão até a data de coleta das informações aqui apresentadas.

Resolvemos também investigar de onde vêm academicamente os autores das produções registradas. Os pesquisadores têm formações diferentes. O olhar de cada autor diante do seu caminhar investigativo contempla suas formações e reflexões realizadas. Até então nenhum trabalho com o olhar de um pesquisador formado em Licenciatura Plena em Pedagogia foi direcionado nessas investigações a se debruçar em ouvir estudantes Surdos acerca do tema musicalidade em escola específica de Surdos. O fato também nos intrigou, tendo em vista que a temática em questão também necessita ser pensada por profissionais deste campo. Vejamos a seguir essa constatação:

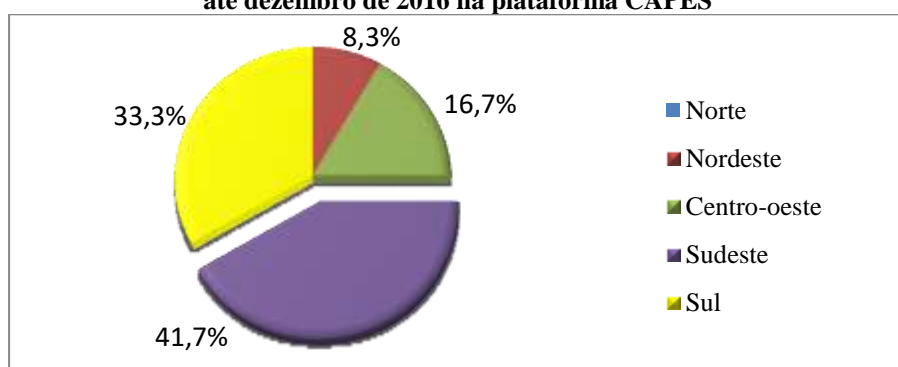
Gráfico 4 - Formação dos pesquisadores em musicalidade de Surdos na busca realizada em dezembro de 2016 na plataforma CAPES



Fonte: Elaborado pela autora

Outro ponto que pesquisamos foi a concentração por região geográfica do Brasil em que os trabalhos sobre musicalidade do Surdo foram desenvolvidos. Percebemos que não havia produção alguma realizada na Região Norte. Já a Região Sudeste concentra a maior parte das produções: 41,7 % de trabalhos advêm desta região. A Região Nordeste vem iniciando as pesquisas, compondo o índice de 8,3% das produções. Após a Região Sudeste, a Região Sul é a que apresenta grande concentração de produções, com 33,3% em relação ao total. A região Centro-Oeste também realizou algumas produções, com 16,7% de trabalhos registrados na plataforma.

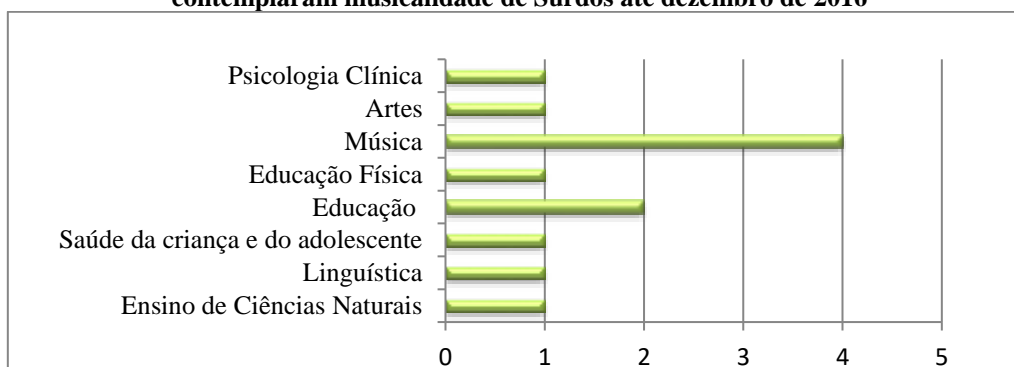
Gráfico 5 - Distribuição das produções por região geográfica catalogadas até dezembro de 2016 na plataforma CAPES



Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação distintos. A primeira produção foi realizada em Fonoaudiologia. Os Programas de Pós-Graduação em Música lideraram as produções, com quatro pesquisas registradas. Houve também trabalhos defendidos em Pós-Graduação de Arte, Educação Física, Saúde da criança e do adolescente, Linguística e Ensino de Ciências.

Gráfico 6 - Área de concentração de Programas de Pós- Graduação com produções que contemplaram musicalidade de Surdos até dezembro de 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o fator “contexto de pesquisa” dos trabalhos que abordam a temática como foco principal, elaboramos o quadro 2. O objetivo desta etapa foi pensar quais das pesquisas englobaram o contexto escolar. Esta tabela foi realizada após busca criteriosa seguida de leitura dos resumos dos trabalhos e alguns dados por vezes necessários de serem averiguados nos trabalhos completos. Apenas a informação contida na tabela sobre a primeira pesquisa listada, no quadro 1, foi coletada no livro resultante da investigação (CERVellini, 1986), visto que não tivemos acesso ao trabalho completo desta investigação na internet. Ao falarmos em contexto nos delimitamos aqui a olhar para o lugar de busca da pesquisa e perspectiva de inclusão adotada no mesmo.

Quadro 2 - Autor, lugar da pesquisa e perspectivas contempladas nas pesquisas acerca de musicalidade de Surdos identificadas no catálogo de dissertações e teses em dezembro de 2016

Autor	Lugar da pesquisa	Estudantes surdos envolvidos no ambiente pesquisado (Estudantes de Classe Comum (surdos e ouvintes na mesma classe), Classe Especial (estudantes ditos com deficiência), Classe de Surdos ou de Escola Especial (somente estudantes ditos com deficiência).
CERVellini	Não foi enfatizado lugar específico para a realização da pesquisa. Extraescolar – Surdos e suas famílias.	Adultos Surdos que frequentaram escolas especiais e adultos Surdos que frequentaram escolas com ouvintes. (A perspectiva não foi destacada.)
SILVA	Escola específica de música	Surdos em instituição com Surdos e ouvintes.
LEISHENRING	Não foi enfatizado lugar específico de realização da pesquisa.	Surdos provenientes de instituições distintas. Não foi enfatizado se eram Surdos de Escola Regular ou Escola Especial.

LUIZ	Não foi enfatizado (no resumo do trabalho) lugar específico de realização da pesquisa para Surdos.	Estudantes Surdos de escola de Educação Especial.
RODRIGUES	Não foi enfatizado lugar específico de realização da pesquisa.	Não foi indicada perspectiva inclusiva ou especial no resumo do trabalho.
FINK	Escola Regular.	Perspectiva inclusiva - Surdos e ouvintes juntos.
LIMA	Escola Regular.	Perspectiva inclusiva - Surdos e ouvintes juntos.
BOGAERTS	Escola Regular	Perspectiva inclusiva - Surdos e ouvintes juntos.
RIBEIRO	Conservatório de Música.	Aula de musicalização - Surdos e ouvintes juntos.
MAGALHÃES	Escola Regular.	Perspectiva inclusiva - Surdos e ouvintes juntos.
GRIEBELER		

Não foi enfatizado lugar Perspectiva inclusiva - Surdos e ouvintes juntos. específico de realização da (Grupos musicais). pesquisa. Extraescolar.

JÚNIOR Escola Regular. Perspectiva inclusiva - surdos e ouvintes juntos.

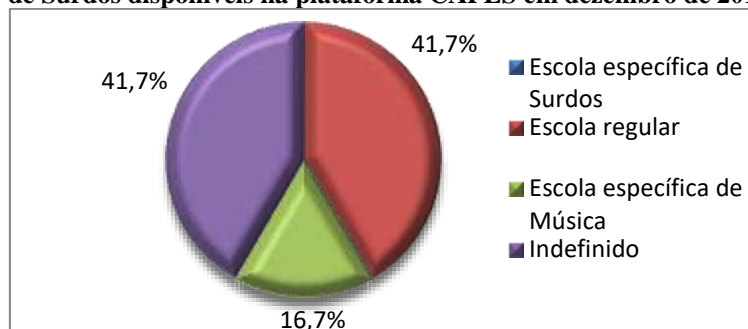
Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que na abordagem de alguns trabalhos não tenha sido destacado o contexto escolar propriamente dito, percebemos que nesses 12 trabalhos a possibilidade de realizar links com a realidade da música na escola se faz possível, apesar de que alguns deles não foram direcionados especificamente ao contexto escolar.

Após a investigação mais profunda na leitura de dados específicos dos trabalhos e resumos, percebemos que até o ano 2016, 12 trabalhos enfatizaram como tema central a musicalidade do surdo/ música para surdos, mas dessas produções apenas uma tese e sete dissertações contemplam a música com foco no contexto escolar, sendo dessas, somente duas referentes a escolas específicas de música e cinco a escolas regulares. As demais cinco não apontaram com precisão o contextos de investigação. Nelas o contexto parece não ser considerado como ponto tão relevante para os resultados da pesquisa.

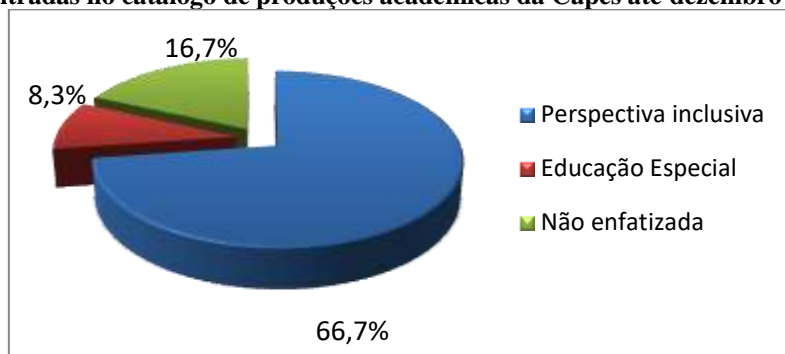
A partir dos dados no quadro 2, construímos os gráficos seguintes, enfatizando os locais onde foram realizadas as pesquisas. As categorias observadas foram: A- Lugar da pesquisa (Gráfico 7) e B- Perspectiva inclusiva ou especial (Gráfico 8). O resultado foi:

Gráfico 7 - Campos de pesquisa das investigações acerca de musicalidade de Surdos disponíveis na plataforma CAPES em dezembro de 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8 - Perspectivas de inclusão escolar identificadas nas produções acerca de musicalidade encontradas no catálogo de produções acadêmicas da Capes até dezembro de 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos dois trabalhos que citaram escolas de Educação Especial específicas para surdos em seus textos. Contudo, desses, nenhum indicou que as pesquisas foram realizadas nas instituições, e sim com estudantes que já estudaram nelas. Por isto não consideramos ter encontrado estudos que tenham apresentado como a música vem sendo vivenciada em escola específica de Surdos. O resultado sobre as produções foi: 17% realizadas em escolas específicas de Música (2 trabalhos), 42% em escolas regulares (5 trabalhos) e 42% (5 trabalhos) em locais indefinidos nas descrições. Em relação aos trabalhos com locais indefinidos cabe citar que as abordagens não trouxeram escolas específicas de Surdos para a discussão sobre o local de pesquisa.

Um único trabalho identificado poderia nos levar a pensar ter sido realizado em escola específica para Surdos. Contudo, isso não ocorreu; a pesquisa foi realizada com estudantes que frequentaram uma escola específica, mas fora dela. Com isto, não abrangeu características curriculares que possivelmente pudessem vir a interferir representação do Surdo como ser musical, capaz de contribuir para análises pedagógicas de contexto musical em escola específica de Surdos.

Os trabalhos que não enfatizaram a perspectiva inclusiva e nem a perspectiva de escolas especiais, são relativos a produções que averiguaram em ambientes extraescolares: um tratou de musicoterapia e outro se refere a um estudo de caso, considerando as duas perspectivas.

Os dados evidenciam que a musicalidade do Surdo ainda vem sendo pouco pesquisada. Talvez a relação do Surdo com a música continua sendo um tema polêmico não somente para ouvintes, mas para os próprios Surdos. Em especial aos que não tiveram acesso a tal conhecimento de forma significativa ou foram barrados por

representações sociais e/ou culturais na própria comunidade Surda. Esta é apenas uma hipótese.

Apenas duas das doze pesquisas provêm de Programas de Pós-Graduação em Educação, o que evidencia a carência de pesquisas nesse campo. Outro fato a ser destacado é a questão da inexistência de produção acadêmica na Região Norte. Salientamos que essa é uma região rica em manifestações culturais musicais, o que pode guardar grandes surpresas sobre a temática.

Nem todos os trabalhos listados contemplaram investigações realizadas em escolas, nem mesmo refletiram pensamentos pedagógicos sobre música para Surdos. Este é um fator que destacamos como convite para maiores investigações sobre a musicalidade do Surdo no contexto escolar.

Os dados apresentados até então foram referentes à busca feita em 2016, conforme indicamos no início deste capítulo. Em 2018, revisitamos o catálogo de teses e dissertações da CAPES para saber se houve acréscimos de pesquisas. Encontramos três pesquisas defendidas em 2016 que não haviam sido publicadas na plataforma no mesmo ano da defesa (SOBREIRO, 2016; CRUZ, 2016; e, PEREIRA, 2016). Trata-se de três dissertações. Foi identificada também uma bem anterior a estas que não havia aparecido na busca anterior. (JOSEPH, 2005). Esta última é uma publicação sobre dança, mas que em leitura pudemos perceber que faz ricos diálogos com musicalidade de Surdo.

Nenhuma dessas pesquisas foi realizada na Região Norte, todas aconteceram na Região Sudeste. Uma delas (CRUZ, 2016) aconteceu em uma escola identificada como escola bilíngue de Surdos. A mesma tratou de realização de aula com estudantes do sétimo ano. Apesar de não ser uma dissertação específica à música ou musicalidade, e sim referente ao ensino de Arte na escola bilíngue de Surdos, encontramos afinidade com sua abordagem e mais, contemplou de forma intensa a cultura surda e o bilinguismo, que são pontos também presentes na nossa pesquisa.

Houve ainda uma pesquisa que averiguou de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes Surdos diagnosticados com surdez severa e profunda que atuam no Núcleo Vida – nome dado pela autora (SOBREIRA, 2016) e outra que objetivou o uso de recursos tecnológicos para ampliar as possibilidades de experiências sonoras pelos estudantes de música Surdos (PEREIRA, 2016). Abaixo temos mais informações destas quatro pesquisas que trazemos para somar aos dados que encontramos em 2016:

Quadro 3 - Pesquisas encontradas entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2018, que abordam a musicalidade de Surdos, no catálogo de teses e dissertações da plataforma capes

Pesquisa	De que trata? Em que contexto? Qual é a formação do pesquisador?
<p><i>JOSEPH, Tatiana Wonsik</i> Recompensa. Língua de Sinais e escuta sensível: a dança revelada. 01/11/2005 117 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p>	<p>1- Reflexão de dança como linguagem. 2- Grupo de dança composto por Surdos 3- Bacharel e Licenciada em Dança</p>
<p><i>CRUZ, Andreza Nunes Real da.</i> Aula de arte com surdos: criando uma prática de ensino 07/07/2016 103 f. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Florianópolis Biblioteca Depositária: José de Arruda Penteado.</p>	<p>1- Prática de ensino de Arte em escola de Surdos 2- Escola bilíngue de Surdos 3- Graduada em Educação Artística</p>
<p><i>PEREIRA, Sarita Araújo.</i> A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos 29/07/2016 117 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>1- Tecnologia para ampliar a experiência sonoro-vibratória 2- Conservatório de Música 3- Graduada em Educação Artística – Habitada em Música.</p>

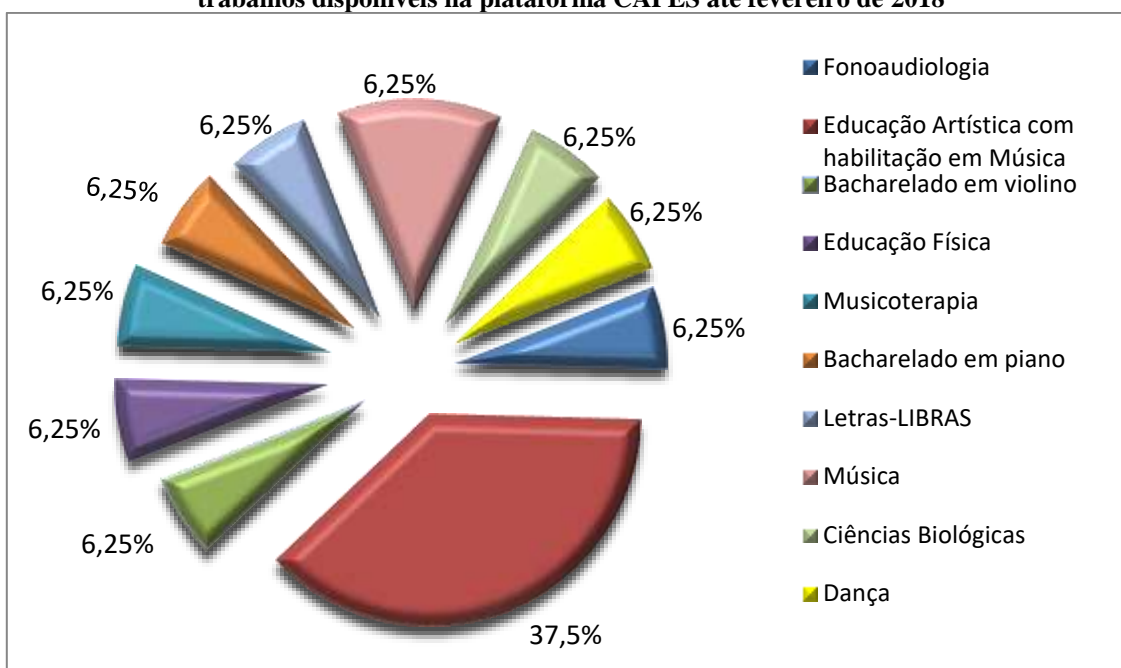
SOBREIRO, Andrea
 Peliccioni. *Compreensão Musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório*' 16/12/2016 122.f. Mestrado em Música Instituição De Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música da UFMG.

- 1- Aulas de música de jovens Surdos.
- 2- Surdos com ouvintes.
- 3- Bacharel em Música com Habilitação em Canto.

Fonte: Elaborado pela autora

Com essas novas pesquisas a situação ficou um pouco diferente do que apresentamos. Apareceu uma área que não constava (no gráfico 4) referente a formação do pesquisador que se debruçou sobre o assunto musicalidade de Surdos (indicada pela cor amarela):

Gráfico 9 - Área de formação dos pesquisadores que abordaram a musicalidade de Surdos em trabalhos disponíveis na plataforma CAPES até fevereiro de 2018

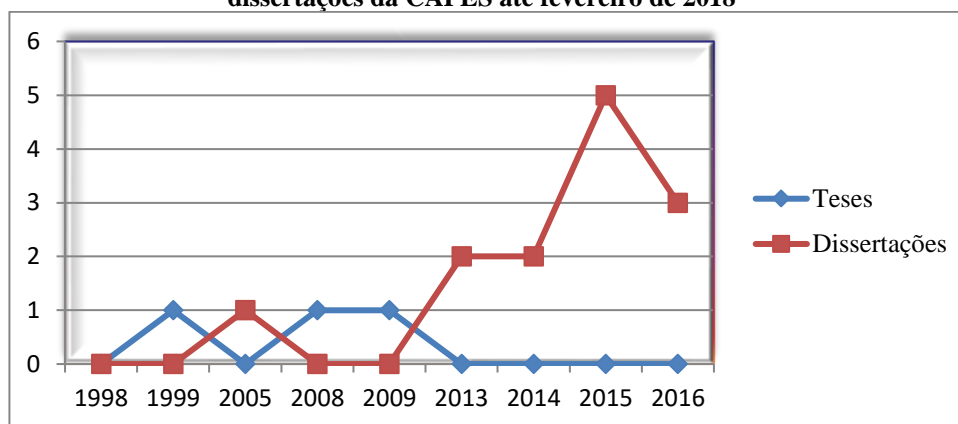


Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados continuam destacando a expansão da temática em campos de formação distintos, o que muito nos anima, tendo em vista a subjetividade possível de ser encontrada ao se ter olhares de múltiplos profissionais. Acreditamos ser característica muito relevante para este campo. Quanto ao quantitativo das produções, a produção de teses continuou da mesma forma: com três teses catalogadas. O mesmo não aconteceu com as dissertações: a amostra obtida em fevereiro de 2018 se compôs com uma

dissertação produzida em 2005 e outras três em 2016. Vejamos isto no gráfico a seguir, que comparado ao gráfico 3 permite que observemos o crescimento nas produções:

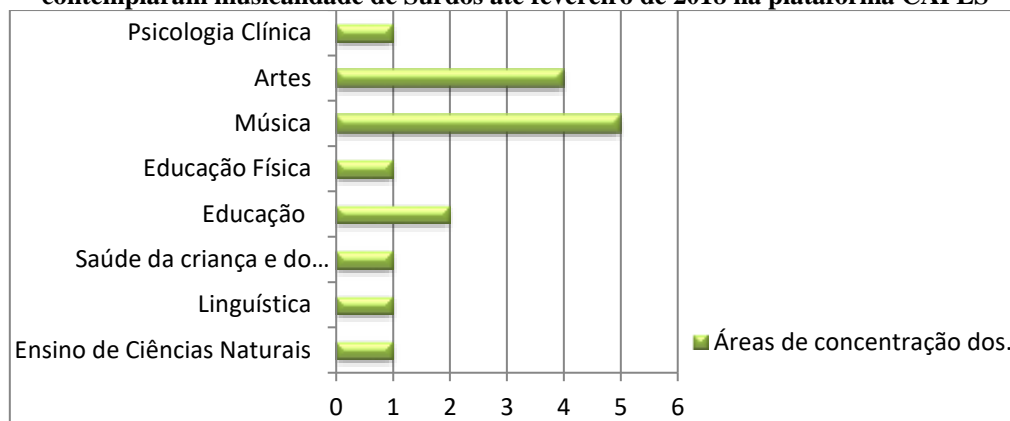
Gráfico 10 - Produções que abrangem musicalidade de Surdos registradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES até fevereiro de 2018



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Os Programas de Pós-graduação que investiram nessas pesquisas foram Programas de Pós-Graduação em Arte (três pesquisas) e Pós Graduação em Música (uma pesquisa):

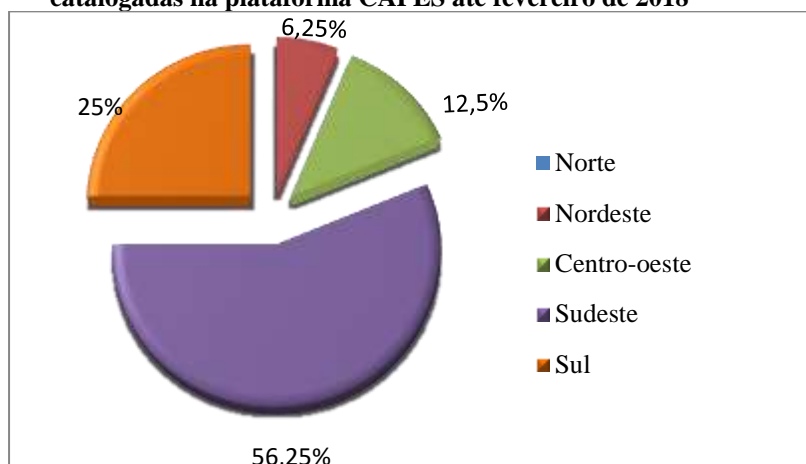
Gráfico 11 - Área de concentração de Programas de Pós- Graduação com produções que contemplaram musicalidade de Surdos até fevereiro de 2018 na plataforma CAPES



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Ao observar o gráfico referente às áreas de concentração dos Programas de Pós Graduação que investiram nas pesquisas encontradas na busca de 2016 e compararmos com os dados do gráfico anterior, percebemos o forte aumento em 2016 na temática das produções realizadas em Programas de Pós-Graduação em Arte. Também visualizamos a pausa nas produções referentes a esta temática nas demais áreas. Todas as novas produções foram realizadas em uma única Região (Sudeste):

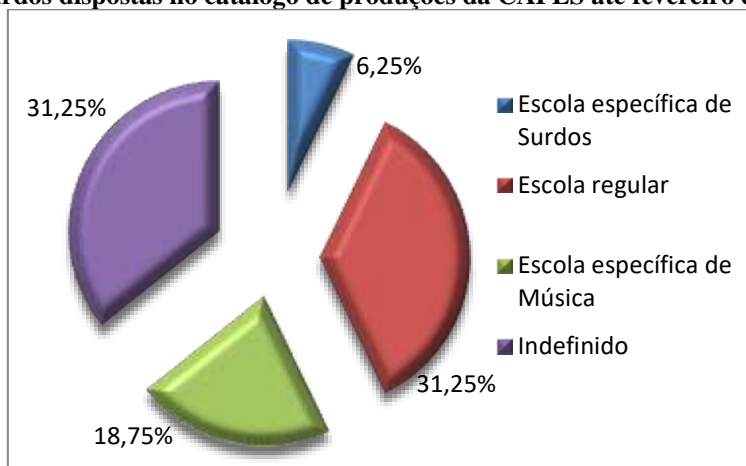
Gráfico 12 - Distribuição de produções por região geográfica catalogadas na plataforma CAPES até fevereiro de 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2017 houve um aumento significativo para a área. A pesquisa de Cruz (2016), realizada em escola de Surdos, abrangeu realização de atividade relacionada, ainda que não tenha sido sobre musicalidade (vide gráfico 7 para realizar a comparação dos dados):

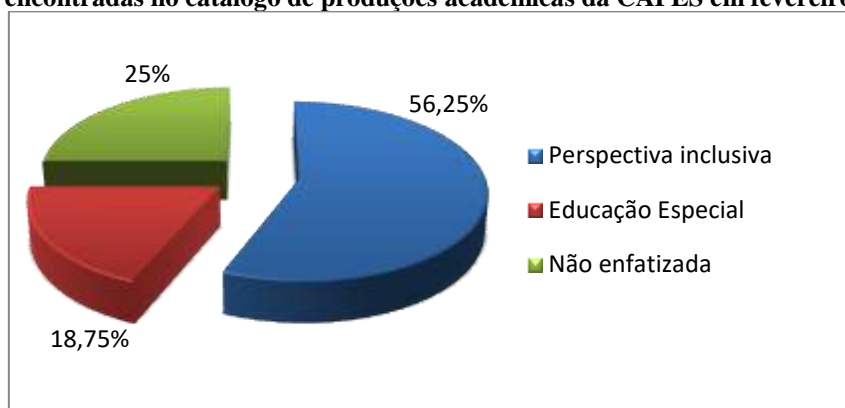
Gráfico 13 - Campos (lugares das investigações) das produções acadêmicas acerca de musicalidade de Surdos dispostas no catálogo de produções da CAPES até fevereiro de 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Isto também influenciou nos dados referentes às perspectivas de inclusão:

Gráfico 14 - Perspectivas de inclusão escolar identificadas nas produções acerca de musicalidade de Surdos encontradas no catálogo de produções acadêmicas da CAPES em fevereiro de 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se que durante o intervalo de tempo entre a busca realizada em dezembro de 2016 e a realizada em fevereiro de 2018 foi suficiente para apontar o acréscimo de dados significativos para o campo pesquisado. Perceber o Surdo como musical foi uma constatação observada e reafirmada nas variadas pesquisas. Entretanto, consideramos que saber como se encontram as atividades escolares frente a estas constatações se faz relevante e ao mesmo tempo é ainda uma informação escassa e desafiadora, principalmente quando pensamos em escolas específicas de Surdos. Essa lacuna a nossa pesquisa pretende ajudar preencher.

Buscamos respostas para algumas perguntas que nos intrigam: Que possibilidades de aproximação dos Surdos com a música têm sido realizadas nas escolas? Como se encontra o cenário da escola em relação à música para Surdos (práticas e desafios atuais)? E a comunidade surda, como tem reagido na escola frente ao potencial musical apresentado? Ele tem sido apresentado? É de conhecimento na escola? Como andam as pesquisas sobre a musicalidade do Surdo no contexto escolar? Quantas dessas apresentam a musicalidade em escolas específicas de Surdos?

Não podemos responder tão rapidamente a tais e tantas indagações. São questionamentos que exigem cautela, coragem e ousadia. O que podemos dizer no momento é que as pesquisas em torno da musicalidade do Surdo ainda estão por vezes restritas a determinados ambientes e em outras nem mesmo consideram o ambiente educacional como fator a ser incorporado na análise. Até dezembro de 2016 não identificamos indícios de pesquisas que averiguaram a situação da musicalidade no contexto educacional de escolas específicas para Surdos, mas identificamos 12 trabalhos que se relacionaram este tema com questões pedagógicas do Surdo, abordando dentre alguns aspectos: suas representações sociais, pessoais, ferramentas desenvolvidas para

compreensão mais clara da música e construção de metodologias para o ensino de música a Surdos.

Os estudantes Surdos pouco têm apresentado seus posicionamentos nas pesquisas a respeito de suas vivências musicais na escola. Sentimos falta das vozes dos protagonistas e debates considerando como os projetos político- pedagógicos e currículos estão incluindo a música no contexto escolar de tais estudantes. Falamos isto tendo em vista que fazem parte de um contexto social extremamente musical (ainda que por vezes negado). São fatores como este que ainda deixam uma lacuna voltada ao contexto escolar no acervo de produções acadêmicas. Outra questão a destacar é que ainda pouco se tem contemplado o fator cultural do Surdo frente a sua potencialidade musical e possibilidade escolar de vivências significativas acerca de música como finalidade e não como meio ou caminho terapêutico.

A igualdade não significa um tratamento similar para todos, mas o multiculturalismo a ser traduzido em práticas. O multiculturalismo implica na aceitação do outro, que é diferente de nós. Mas de que forma podemos fazer isto? Reconhecendo a diversidade cultural e considerando que há especificidades. Destacamos a necessidade de relativização dos saberes e do discurso padronizador e hegemônico em todos os ambientes.

A história ainda nos apresenta que há perigos, tais como a eugenia, em busca de um aperfeiçoamento da espécie humana. As ideias eugenistas influenciaram os eventos do nazismo, no qual muitos foram exterminados por serem considerados fora do “padrão racial puro”. Contudo, destaca-se que já houve uma evolução nestes olhares, mesmo que ainda existam olhares reducionistas. Pode ser um exemplo de tal evolução a própria pesquisa sobre musicalidade do Surdo/ Educação Musical para Surdos no contexto escolar? A vida de um sujeito é marcada por influências diferentes advindas de variados contextos dos quais participa no caminhar de sua vida, como: a família, a escola, o trabalho, o lazer, e os demais ambientes dos quais participa.

Segundo Kelman e Sousa (2010, p. 55): “O sujeito é construtor de sua história, individual e coletiva, tenha ele ou não uma necessidade especial”. Parte dessa constituição também vem a ser definida pelo ambiente no qual está inserido. Não queremos dizer qual é a escola “certa” para que o estudante Surdo esteja incluído, até mesmo por que há diversas subjetividades envolvidas no que vem a ser melhor ou pior para cada indivíduo. O que nos preocupa é também observar a realidade vivenciada em escolas específicas de

Surdos. Ainda que a política atual caminhe para escolas regulares, as Escolas Especiais persistem pelo desejo de muitos.

Chamar a atenção sobre a não participação de diversos Surdos nesses contextos e entender suas representações sobre a temática não é necessariamente um avanço. “O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem passa por ele indiferente.” (QUINTANA, 2008). Quantos Surdos atualmente estão inseridos em escolas específicas para Surdos? Não se pode negar a existência desses estudantes no contexto de Escolas Especiais, nem compreender estes lugares como espaços em que a música não é uma preocupação existente/ necessária.

Capítulo 2 - ESTUDANTES SURDOS: SUBJETIVIDADES, CULTURA E DIVERSIDADE

2.1 Quem são os estudantes Surdos?

O universo escolar é multicultural e diversificado e, portanto, nele se encontram os estudantes Surdos, uns em escola inclusiva e outros em escola especial. Surdos? Quem são estes? Estudantes que não ouvem? Deficientes? Conhecer os estudantes é ponto a ser considerado no processo educacional.

Durante o processo educacional, a reflexão sobre o aluno a ser trabalhado se faz necessária. A definição clara sobre quem é ou quem será o nosso aluno surdo irá dirigir os procedimentos para atingir os objetivos propostos que, conseqüentemente, resultarão em ganhos educacionais. (DELIBERATO, 2001, p.13.)

Há duas vertentes relacionadas à definição e diálogo em torno da surdez: a patológica e a antropológica. Uma mais preocupada com a questão da perda auditiva, utilizando o termo deficiente auditivo para se referir ao indivíduo com surdez. Já a segunda, vai além da questão fisiológica (*déficit* de audição) e discute o Surdo em uma

visão socioantropológica, referindo-se a ele como sujeito Surdo (dentro desta perspectiva grafado com s maiúsculo).

A primeira concepção apresentada tende a focar o olhar em algo que “falta”, como se a cada passo o indivíduo precisasse caminhar em busca de superação, rumo a alcançar uma dita ou implícita “normalidade”. A outra percebe o Surdo como um sujeito diferente dos ouvintes e entre si, com sua cultura, sua língua própria: a Língua de Sinais (visuogestual), e marcado pela identidade própria deste grupo: identidade surda.

O discurso de normalização e medicalização, que foca em visualizar o sujeito unicamente como uma pessoa que tem uma patologia, como alguém que precisa ser curado, vem perdendo espaço para o olhar cultural sobre os Surdos. Gesser (2009, p.63) diz que “Ver o surdo como um problema está diretamente relacionado à visão patológica.” A diferença, como diz Perlin (1998), tem caráter principal na constituição da identidade surda.

Ao perceber-se diferente, ocorre a necessidade de identificar-se com seus pares. Na perspectiva cultural, o olhar sobre a diferença com cautela às singularidades e potencialidades se faz presente. Perlin (2004) alerta que a cultura surda é o lugar para o ser Surdo construir sua subjetividade, de forma a assegurar sua sobrevivência e ter seu *status quo* frente às múltiplas identidades. Sobre isto, destacamos que:

O corpo do surdo, por muito tempo (e ainda hoje, em muitos espaços) era marcado por um discurso de incompletude, de deficiência, de imperfeição, um corpo que deveria ser corrigido. Devido ao enunciado da surdez com a experiência visual, o corpo surdo pode ser marcado pelo discurso da diferença linguística e da experiência visual. (FORMOZO, KLEIN & SANTOS, 2013, p.432).

Consideramos a maneira como, dentro da cultura surda, crescem, valores, crenças, símbolos, modos de agir e pensar no sistema social de forma um tanto diferenciada do ouvinte. Percebemos tal cultura dialogando não apenas como um complexo de padrões concretos de comportamento, costumes, usos, tradições, hábitos, mas também como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras e instruções para governar os atos.

2.2 Surdos e diversidade: cultura(s) e identidade(s)

A primeira definição de cultura, com olhar antropológico, foi formulada por Edward Tylor (1871). Este demonstrou que cultura pode tratar-se de um fenômeno natural com causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de gerar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução. Nesta perspectiva

justificou a diversidade como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução.

Posteriormente outros olhares foram desencadeados, como o de Stocking (1986), que criticou a visão de Tylor (ibidem) por entender que o mesmo deixa de lado toda a relação do relativismo cultural e torna possível o conceito moderno relacionado à cultura. Outro pesquisador que deixou suas considerações acerca da temática foi Kroeber (1876-1960), ao apresentar que a maneira de satisfazer varia de uma cultura para outra e, superando o orgânico, o homem de alguma forma libertou-se da natureza. Este último ampliou o conceito de cultura inclusive apresentando-a como um processo acumulativo, resultante das experiências de gerações anteriores.

Hoje, os conceitos e discussões acerca de cultura são diversos e distintos. Pode ser atualmente compreendida como informação socialmente compartilhada que está codificada em símbolos, como a língua de sinais. Esta se relaciona com mudanças não apenas no conteúdo da mente humana, mas também na maneira como esta mente funciona.

O significado de um símbolo pode ser compartilhado por pessoas e a mente é um sistema funcional que abrange todos os indivíduos. Assim, a cultura também é tida como um sistema de símbolos, uma semiosfera que ajuda a compreender como a mente muda qualitativamente. “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2015, p. 68). Destacamos que tais produtos de uma determinada cultura também têm suas variações entre culturas e em cada uma delas.

Pensar no aspecto plural, no hibridismo, na diversidade de culturas e diversidade dentro de cada cultura, são pontos que entendemos como essenciais para uma melhor compreensão acerca do estudante Surdo. “A cultura é uma produção. [...] Estamos sempre em processo de formação cultural.” (HALL, 2003, p. 44). Dentro de um grupo com características em comum, há características distintas que fazem parte da construção identitária dos sujeitos, originando diversos subgrupos que, dentro das suas especificidades, se diferenciam dos seus pares. “Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação.” (SKLIAR, 2012, p.14).

Por isto também, destacamos ser importante pensar em uma pedagogia orientada para a diversidade. Caetano, Lacerda e Santos (2013, p.185) afirmam que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de

sentidos quando comparados aos alunos ouvintes.” Propomos que se pense em uma pedagogia que possibilite e oriente as relações que o estudante tem também fora da escola, e aponte para a valorização e investimento na comunicação na modalidade visuogestual (língua de sinais), voltada para expressar as experiências linguísticas dos Surdos. É o que nos diz também Lulkin (2012) acerca de como podemos nos aproximar para êxito nas relações pedagógicas:

Para surgir uma aproximação é preciso reconhecer uma distância, determinada pelos usos distintos do corpo e das modalidades linguísticas. Os estudantes surdos usam, preferencialmente, a língua de sinais, envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. A comunicação visuogestual, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. (p.41)

Considerar a diversidade e entender os aspectos diferenciados como fundamentais para a constituição individual e coletiva de um grupo são peças necessárias à reflexão sobre o cultural e também sobre a identidade. Adentramos agora em pensar cultura com foco especificamente na cultura surda. Quadros (2002, p. 10) define a cultura surda como:

A identidade de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Como nos disse Windell (2009), a imposição de limites pela sociedade não significa que a cultura surda não possa se desenvolver. Contudo, a educação de estudantes que não pertencem à cultura dominante-cultura dos ouvintes, só pode ser bem-sucedida se houver respeito às culturas minoritárias, neste caso a cultura surda. Os Surdos passam a ter um espaço diferenciado dos que ocuparam nos primórdios. “Podemos afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultura, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro.” (LARAIA, 2015, p. 96). A comunidade Surda veio a se fortalecer ano após ano com a introdução da abordagem socioantropológica sobre surdez. Estudiosos como Lopes (2011) propuseram olhar a surdez não no lugar de deficiência, mas como uma diferença cultural, um marcador cultural primordial. Também sobre isto, Campos (2013, p.48), diz que:

A cultura surda, uma das características do ser surdo, vem tentando representar, na teoria cultural contemporânea, a possibilidade de fazer parte do

povo surdo em diferentes trajetórias na história cultural, comunidades, língua de sinais, arte surda, identidade e subjetividade surda. Política surda, presença de intérprete de língua de sinais, pedagogia surda, escola de surdos, experiências visuais. Enfim, a diferença como sujeito e forma de cultura.

Nota-se que a pessoa Surda é compreendida dentro de sua cultura como diferente e como sujeito cultural, fator que assume um caráter forte na constituição da identidade surda, ao se perceber como sujeito participante do grupo. São as fronteiras estabelecidas no campo educacional que delineiam os olhares de constituição da surdez vivenciados em cada tempo e ambiente. Assim falamos da questão multicultural. O Multiculturalismo pode ser definido de várias formas. Kelman (2015) diz que devemos desconsiderar as diferenças existentes entre os microgrupos de Surdos, tendo em vista que as diferenças fortalecem a contra hegemonia da própria cultura dos surdos.

A cultura surda é também espaço de constituição da subjetividade desses estudantes. A partir de uma leitura de multiculturalidade compreendemos o conceito de cultura surda (SKLIAR, 1997) como uma cultura formada por uma história permeada de particularidades próprias do povo surdo, em meio a processos de desenvolvimento, identificação, distinção, práticas relacionadas com uma língua em comum e com a função do contexto em inserção/participação destes indivíduos. Trazemos ainda a questão do hibridismo no cultural, processo de “mistura” de matrizes distintas. Podemos observar isto na linguagem. “A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas (tais como a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte [...]).” (OLIVEIRA & CANEN, 2002, p.64). Não podemos desconsiderar que o cultural é prenhe de fatores multiculturais e interculturais. Por isto,

É importante que os sujeitos Surdos e ouvintes possam ampliar sua compreensão de si e mesmos e do mundo onde interagem e, a partir destas ações, transformar o próprio presente. A educação multicultural seria um veículo eficaz para as trocas sociais emancipatórias. (TESKE, 2010, p. 142)

Skliar (1999) também nos diz que a surdez é determinada e constituída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais: *conservadoras* - produzem e reproduzem visão colonialista sobre surdez com a supremacia dos ouvintes e biologização dos Surdos; *humanistas e liberais* – supõe que a escola pode mudar as desigualdades, criando uma opressão etnocêntrica; *progressistas* – polemizam com a ideia da igualdade e aceitam o conceito de diferença, mas ignora a história e cultura que

dão sustento ao fator político à diferença; e, as *formas críticas* – sublinham o papel que desempenha a língua e representações na construção de significados e identidades surdas.

Sobre as diferenças e fronteiras encontradas, um intercâmbio pode acontecer delineando também o interculturalismo, quando culturas transitam entre si. Para falar do modelo intercultural recorreremos a estudos de Fleuri (2001, 2003), Canen (2007) e Candau (2008). As práticas e olhares atentos ao interculturalismo vão além do reconhecimento da existência de diferentes culturas na mesma sociedade, vivendo lado a lado, sem necessariamente interagir. Do ponto de vista intercultural, percebemos o direito e a identidade de cada grupo social buscando prover a inter-relação entre os que convivem num mesmo contexto.

O fator intercultural valoriza a diversidade do próprio grupo e de grupos além dele, ao termos o todo como o prisma de tais relações. Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade diante do diferente e das escolhas. “Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada.” (KELMAN, 2015, p. 55). Por isto chamamos atenção à necessidade de abordar o tema surdez considerando-o uma manifestação de particularidades dentro de um contexto multi e intercultural, que resulta em trocas e acréscimos de/entre grupos e intergrupos.

Por algum tempo as ciências humanas buscavam a definição de leis universais para explicar o desenvolvimento humano, realizando tentativas de colocar os sujeitos em categorizações. Tal tendência foi modificada na medida em que as questões relacionadas às subjetividades envolvidas no processo passaram a ser consideradas com maior rigor. Pensar em identidade era visualizar, com apoio na visão iluminista, em um indivíduo centrado, racional e padronizado.

Com novos olhares esta concepção foi perdendo espaço para reflexões sobre identidade como fator flexível, transitório, individual e social da constituição do homem. . “A identidade de uma pessoa pode permanecer estática ao longo de sua vida, mas, muitas vezes, muda à medida que a pessoa se desenvolve.” (BAT-CHAVA, 2000, p. 421). Pensar no fato identitário de um indivíduo com olhar contemporâneo não é compreender que este terá necessariamente uma eterna e única identidade, mas sim, que ao longo de sua vida vai se constituindo por identidades múltiplas.

Hall (2011) cita três conceitos de identidade: o iluminista que tendia para a perfeição do ser humano; o sociológico no qual as identidades se moldam nas representações sociais; e o da modernidade tardia em que as identidades são

fragmentadas. Perlin (2010) utiliza o terceiro para retratar identidade como plural, múltipla, não sendo estáticas, imóveis, fixas ou permanentes. Ainda conforme Perlin (*ibidem*) cada ser humano é constituído por múltiplas identidades.

O sujeito Surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. É decorrente disto que dizemos fazer-se essencial o encontro surdo-surdo para a construção da identidade Surda. É também em face à presença da cultura dos ouvintes que os traços que direcionam o sujeito a pertencer à cultura surda se dão, e é em meio à cultura surda que as suas múltiplas identidades são vivenciadas.

Isto se dá porque a identidade (MAHER, 1996) não é um fator unitário que tem em si a essência de definição, constitui-se em múltiplas direções, por vezes até mesmo contraditórias. Vimos que as características culturais delineiam o jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo dos que transitam ou fazem parte de determinado grupo cultural. Assim, a constituição da identidade de cada pessoa também se relaciona com seu fator cultural e com as demais culturas pelas quais este transita, constituindo-se em tempos e lugares plurais. “Todos nós somos perpassados e contaminados pelas culturas com as quais estamos em contato.” (GESSER, 2009 a, p. 55).

Pensemos então o conceito de identidade vinculado à constituição do sujeito, em todas as práticas discursivas e interações que realiza ao longo de sua vida. Por este motivo, podemos mencionar diferentes identidades surdas contempladas no grupo de Identidade Surda (KELMAN, 2015). O fator deve-se à existência do multiculturalismo permeando as identidades diferenciadas. Cada ser humano constitui sua identidade, logo, constituem uma diversidade. Damasceno (2010) diz que estas (identidade e diversidade) são inseparáveis, uma vez que ao afirmarmos o que somos também construímos o que não somos. A diferença não é existente apenas ao olharmos os grupos de Surdos e de ouvintes, mas também ao percebermos indivíduos com características distintas nos seus próprios pares, em seus respectivos grupos.

A diferença não é o resultado, mas o processo pelo qual a identidade é produzida. Bauman (2001) alerta que os aspectos que nos aproximam são mais significativos dos que os que nos separam. Mas há primeiro um conflito entre separar o *nós* do *eles*. As fronteiras, segundo este autor, estão claramente traçadas e não são fáceis de ver. Pensar em identidade surda é adentrar em uma pluralidade de identidades dentro das características em comum das identidades distintas dos Surdos, delineadas principalmente

pelo fator da cultura surda. É preciso levar em conta que o surdo pode internalizar práticas bilíngues e culturais, tanto na relação surdo-surdo e surdo-ouvinte.

“A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.” (PERLIN, 2010, p.58). Essa autora categorizou identidades surdas. Ainda que optemos por não nos fixarmos em uma padronização para determinar a identidade de alguém, trazemos aqui as categorias elencadas por Perlin a nível de conhecimento. Segundo ela, as facetas para classificação podem ser facilmente identificadas e as classifica como: 1- Surdas; 2- Identidades surdas híbridas; 3- Identidades surdas de transição; 4- Identidade surda incompleta; e, 5- Identidades surdas flutuantes.

Na primeira classificação, está presente o grupo pelo qual entram os Surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita. Na segunda, estão os Surdos que nasceram ouvintes e que com o tempo se tornaram surdos. A terceira é formada pelos Surdos que estão em situação de reconhecimento como Surdos, encontram-se em um período de transição cultural. Na quarta, o Surdo nega a representação surda vivendo sob uma ideologia ouvintista latente. E na última encontram-se Surdos que não se identificam com a comunidade ouvinte nem com a comunidade surda, em especial pelo fator comunicação.

Não necessariamente um Surdo precisa estar em um desses grupos ou ainda, caso esteja, tenha exatamente um padrão sem variações das características citadas. Entendemos que é aí que se encontra o fator de pertencimento/reconhecimento das múltiplas identidades surdas e das subjetividades individuais e sociais que compõem este processo.

2.3 Subjetividades envolvidas no contexto escolar

No caminhar de múltiplas identificações, culturais e identitárias, propomo-nos a refletir sobre o Surdo como *sujeito* e pensar em questões de subjetividades que permeiam a realidade do contexto escolar. Inspiramo-nos em estudos de González Rey – Teoria da Subjetividade (1997). Buscamos ir além de algo entendido meramente como “ordem subjetiva”, de compreensão voltada isoladamente ao estado interior da pessoa. Acreditamos na relevância de estar atentos ao cultural, histórico e social como dimensões que atravessam e constituem a psicologia humana. Por isto propomos a reflexão diante das subjetividades de Surdos com esta perspectiva teórica.

Trazemos alguns dos conceitos acerca da teoria, problematizados por autores como o próprio González Rey (2005, 2012), Batista & Tacca (2015), Alcântara & Goulart (2016), González Rey & Martínez (2017), Rey & Quevedo (2017) e Campolina & Mori (2017). Tais conceitos foram organizados dentro desse arcabouço teórico e alguns deles apresentamos a fim de orientar à melhor compreensão acerca de como aqui tratamos e percebemos a subjetividade dos Surdos.

A subjetividade expressa produções diante das situações vividas, e

... não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura, dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78)

A Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, criada por González Rey, é organizada em categorias que possibilitam sua maior compreensão. Estas estão em constante movimento ao tratar-se de uma teoria viva (González Rey & Martínez, 2017, p. 77). Os mesmos autores esclarecem ainda que os conceitos envolvidos estão em movimento exatamente por este caráter. Assim vão se desencadeando e se desenvolvendo de diferentes formas no decorrer das práticas profissionais e de pesquisa.

Falar de sujeito com base nessa perspectiva facilita a saída de uma concepção determinista. No olhar de González Rey o sujeito “é sujeito do pensamento, da emoção, é o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social”. (2005, p.236). Trata-se de alguém que tem a capacidade de posicionamento diante das situações, processos que vão além de sua consciência e controle. No conceito de sujeito, Rey & Martínez (2017) dizem que este representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, além do espaço social normativo dentro do qual suas experiências ocorrem, exercendo alternativas criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação.

Outra categoria é o sentido subjetivo, que “representa uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem.” (González Rey, 2012, p.21). Ele caracteriza o processo da atividade humana nos diferentes campos de ação e dá origem a uma configuração, a partir de quais outros sentidos surgirão em meio às experiências. Assim são sempre imersos nas histórias de vida.

O sentido subjetivo não se manifesta de forma racional e intencional, não reflete as representações conscientes do indivíduo, devendo ser compreendido nas muitas expressões da subjetividade, na ação concreta do sujeito, não de forma direta, mas indiretamente, por meio do que se pode captar das suas livres manifestações. (BATISTA & TACCA, 2015, p.60).

Daí o olhar atento às histórias de vida dos Surdos, as experiências por eles, com eles e sobre eles compartilhadas ou observadas. Sim, por que com base nessa teoria os sujeitos não são determinados ou ainda passíveis de serem compreendido meramente com base naquilo que é externalizado. Os sentidos subjetivos, como sistema complexo que são, geram significações e emocionalidades provocando o surgimento de novos sentidos. À estes voltamos nosso olhar. “O sujeito possibilita inteligibilidade de processos sociais e individuais configurados de maneira singular, os quais outros conceitos, tais como discurso, práticas discursivas e linguagem, não permitem acessar”. (GONZÁLEZ REY & MARTÍNEZ, 2017, p.83)

A configuração tratada no parágrafo anterior é formada por múltiplos sentidos subjetivos. González Rey (2005) nos diz que elas podem ser entendidas como a síntese subjetivada dos distintos momentos e espaços sociais em que o desenvolvimento da pessoa é produzido. Aparece junto ao sentido subjetivo com relação de reciprocidade, visto que um sentido subjetivo dá origem à configuração subjetiva.

González Rey (2008) diz que as emoções que serão desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem estão relacionadas com o que vivencia com as experiências no aprender, mas também com a produção subjetiva de espaços da vida que vão emergir no momento em que a aprendizagem acontece. Bezerra (2016, p. 54) nos diz que “Reconhecer o aluno como sujeito que aprende, em uma produção permanente de sentidos subjetivos nas situações de aprendizagem, significa legitimar o caráter participativo, reflexivo e ativo do aluno. ” Elenca ainda que “a aprendizagem não se constitui apenas como processo individual, mas também como social e relacional.” (*ibidem*, 54).

Bezerra (2016) nos lembra que as emoções nos processos simbólicos têm estreita relação com a aprendizagem. González Rey (2008) diz que as emoções desencadeadas no processo de aprendizagem têm na sua origem uma produção subjetiva de outros espaços da vida que irão surgir no momento em que a aprendizagem acontece. É preciso considerar o estudante como sujeito de aprendizagem, como sujeito que aprende, pensa, gera alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender.

Destacamos a relevância do outro no caminhar, pensando no caráter social e individual. O outro aparece como um momento de produção emocional da pessoa. González Rey (2004, p.10) diz que este – o outro- “é significativo no desenvolvimento da pessoa quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado a uma emocionalidade.” Para entender melhor esse aspecto trazemos a categoria subjetividade

social, visto que o sujeito está inserido de forma constante em espaços sociais, e assim atualiza constantemente sua condição de sujeito em meio às tensões que são produzidas nas contradições entre suas configurações subjetivas. Essas são produzidas em seu caminhar pelas atividades compartilhadas nos espaços sociais diversos.

A subjetividade expressa produções diante das situações vividas. A riqueza da dinâmica processual faz com que os espaços diferentes de uma sociedade concreta possam estar estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. González Rey (1991) nos fala sobre a subjetividade social como um sistema de configurações subjetivas (grupais e individuais) e diz que se implicam de maneira diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta.

La especificidad del universo social, construida por el sujeto en su devenir histórico, es mucho mayor que el de las configuraciones subjetivas de la personalidad. La especificidad del universo social, construida por el sujeto en su devenir histórico, es mucho mayor que el de las estructuras más medicalizadas por la madurez orgánica de los procesos cognitivos. Los invariantes del sujeto, como son el momento histórico que le tocar vivir, concreción de un conjunto de invariantes étnicas, culturales y sociales, guardan una relación muy mediata con las innumerables alternativas del sujeto individual en el universo específico de su propia historia. De acá la extraordinaria importancia que concedemos a la categoría *comunicación*, incluso como forma actual de articulación del presente, pasado y futuro en el sujeto psicológico. (QUEVEDO & GONZÁLEZ REY, 2017, p.131).

A comunicação abrange um fator que historicamente delineou aspectos de limitação na trajetória dos Surdos. Com os ganhos na utilização da Língua de Sinais veio também a possibilidade da articulação mencionada na citação anterior. Pensar o Surdo como sujeito histórico, social e relacional nos permite mais propriedade em nossas ações e compreensão acerca de quem são os nossos estudantes.

É preciso pensar além da parte cognitiva, que não é comprometida nos estudantes Surdos. Eles têm diferenciações linguísticas em decorrência da surdez. Não há muita coerência em se determinar a surdez como fator causador de algum déficit intelectual, por exemplo. E ainda que tivesse, não seria produtivo pensar em alguém focando em algum aspecto que lhe é comprometido. O interessante é não ignorar o que compõe o sujeito, mas olhar para as potencialidades de forma a destacá-las e entender possíveis déficits como algo a ser respeitado naquele estudante.

A criança que possui uma dificuldade na escola não pode ser entendida somente nos aspectos cognitivos comprometidos na aprendizagem, mas deve ser percebida na configuração subjetiva que envolve os espaços históricos e atuais, bem como as relações que este estabelece no ambiente escolar. (BEZERRA, 2016, p.66)

González Rey (2007) nos alerta que algumas produções de sentidos podem também paralisar possibilidades de aprendizagem. Acreditamos que conhecer, respeitar as singularidades e valorizar os potenciais dos estudantes Surdos pode permitir subsídios para que isto não aconteça. O que vem sendo produzido e compartilhado, ou apenas produzido e vivenciado nas práticas e ações dos sujeitos envolvidos configura novos sentidos na trajetória dos estudantes. Esses sentidos subjetivos não ficam somente nas classes escolares, vão com os mesmos aonde quer que estejam. Assim, é preciso ter muito cuidado com o que se produz.

Os alunos, de tanto ouvirem que são incapazes, terminam convencendo-se de sua incapacidade, produzindo a cada dia frieza e desinteresse, num movimento onde o aprender, relacionado ao conteúdo escolarizado, é-lhes roubado não se concretizando como oportunidade de desenvolvimento. (BATISTA & TACCA, 2015, p. 87).

Faz-se assim importante refletir sobre as particularidades e singularidades de cada criança, tendo cautela no olhar e dando atenção ao fato de como constituem suas subjetividades e se relacionam com outras. Nisto, dar também atenção a quais elementos fazem parte de seus universos pode ser caminhar rumo ao resgate (visto que por vezes se perdem) da credibilidade em seus potenciais, até mesmo de si para consigo mesmas. O interesse ao dar abertura para refletir sobre as subjetividades é poder colaborar com uma trajetória de sucesso aos estudantes. É acreditar que cada situação e experiência pode ter sua relevância na vida do sujeito Surdo. Mais ainda, que essas não podem ser entendidas como iguais para todos e que seus potenciais diversificados precisam ter atenção inclusive no contexto escolar. Assim como Batista & Tacca (2015, p.126),

...interessa-nos ajudar essas crianças a encontrarem os caminhos do aprender ancorados em processos subjetivos de força e confiança. Queremos trabalhar intensamente para que cada experiência se torne uma vivência significativa, que as façam continuamente descobrir e confirmar seu dom de ser capaz e que estejam plenamente preenchidas na capacidade de ser feliz.

2.4 O potencial diversificado a ser compreendido no currículo das escolas

Vimos que ser Surdo é mais do que ser alguém com uma estrutura biológica diferenciada em termos auditivos. O estudante Surdo é um sujeito que em sua subjetividade individual e social é um ser com potencial, alguém que produz subjetividades e dialoga com outras. No contexto escolar, precisa ser tão considerado quanto os demais estudantes. E mais que apenas identificado, esse considerado precisa ter

suas singularidades e experiências refletidas, a fim de que se caminhe para que os mesmos possam também obter aprendizagem significativa¹³ (AUSUBEL, 1918-2008).

No conceito de aprendizagem significativa, *subsunçor* ou ideia-âncora é o nome dado a um conhecimento específico, que já existe no indivíduo e lhe permite dar significado ao novo conhecimento. Esse novo conhecimento pode ser descoberto ou apresentado, ocorrendo assim por descobrimento ou recepção. Em ambos os casos a atribuição de significado a um novo conhecimento vai relacionar-se com conhecimentos prévios¹⁴ e da interação que este sujeito tem com eles.

Es importante reiterar que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva. (MOREIRA, 2012, p.2).

O desafio consiste em perceber e oferecer oportunidades para que se desenvolva o potencial de cada um dos estudantes dentro de suas particularidades. Para isto, consideramos e respeitamos a diversidade e subjetividades envolvidas na realidade e pensamos em currículo em diversas perspectivas e interpretações. Libâneo (2004) concebeu três categorias: oculto, real e prescrito. Consideremos aqui esta classificação.

O oculto é composto pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor, tendo origem cultural e social. Abrange as experiências dos estudantes. O prescrito é composto pelos documentos basilares que orientam o desenvolvimento da educação em determinado ambiente, porém não a determinam. Já o real é como se concretiza o currículo prescrito.

Conforme Pacheco (2007), o termo currículo vem do latim curriculum que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Logo, pensando na definição literal semântica, currículo refere-se a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado. Por isto destacamos a necessidade de se pensar além do conteúdo. Problematizamos uma não homogeneização curricular, sugerimos olhar com cautela para o currículo como real, oculto e prescrito.

¹³ Ao falar em aprendizagem significativa, consultamos a visão clássica de David Ausubel (1918-2008) a respeito do assunto. Este estudioso chamava a aprendizagem significativa de *subsunçor* ou *idéia-âncora*.

¹⁴ Conhecimentos que a pessoa traz consigo antes de obter novos conhecimentos em uma nova aprendizagem. São os conhecimentos anteriores.

Tendo em vista refletir sobre o ensino fundamental, oferecer oportunidades para que se compreenda a diversidade, por meio de atividades investigativas, ludicidade, brincadeiras e outras maneiras criativas, que apresentem o currículo de maneira atraente ao estudante, constitui-se em passo para que o currículo escolar seja vivenciado de forma significativa e com qualidade ao estudante.

Precisamos pensar em uma proposta pedagógica que compreenda o currículo não como algo acabado, padronizado. Mas, ir além: pensar no desenvolvimento das habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras dos estudantes. Caminhar em prol de uma educação efetivamente inclusiva (CARVALHO, 2011) se faz necessário. “O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos.” (ibidem, 2011, p. 73)

Agir pensando na finalidade do estudante ter um sentimento de respeito e pertencimento a seu grupo cultural e social, assim como também poder transitar em conhecimentos de outros grupos faz parte do processo para uma vivência escolar e de aprendizagem significativa. Para isto, se faz necessário oportunizar o conhecimento e respeitar aos distintos saberes e realidades.

Precisamos compreender o currículo como relacional e cotidianidade discente, que não é inerte, mas vivente. Não devemos ver o currículo tão somente como um instrumento do formalismo tampouco como resultado de ações improvisadas. O currículo precisa ir do formalismo ao lúdico e do lúdico ao formalismo, da disciplina à criatividade e da criatividade à disciplina. Seu mote é a autonomia discente, dentro de um processo educativo de prazer pedagógico, criatividade e valorização dos atores da escola. (ALVES, 2011, p. 25-26)

Um currículo que parta dos conhecimentos e cultura do estudante precisa estar articulado com as dinâmicas sociais, porém este não pode se esgotar nele mesmo; deve conter outras dimensões. A diversidade se manifesta em diversos seguimentos e situações. O mundo é formado pelo diferente. Portanto, a proposta é de contemplar variados modos de pensar e viver, direcionando o estudante a se observar e observar o próximo. Encaminhar ao respeito, às diferenças e valorização de características individuais e coletivas, é um dos propósitos da Educação.

Um currículo pelas diferenças acredita e considera particularidades do estudante no processo de ensino, visando uma aprendizagem que contribua com a vida de sujeito, mas que não prive o outro de conhecer o que está na realidade de vida dos outros. O estudante passa a ser direcionado a se reconhecer pertencente a determinada cultura e conhecer outras. A importância disto os leva a compreender a necessidade de respeitar, considerando a cultura do próximo com finalidade secundária em seu cotidiano, mas sem

dúvida importante. Neste sentido, estar envolvido em diálogos diversos é importante para a expansão do universo individual de aprendizagem.

Os estudantes precisam de oportunidades que considerem suas especificidades com um caráter de diversidade e potencialidades. Por isto o destaque para considerar a realidade do estudante na escolha também pelo seu currículo de vida. As e vivências do próprio Surdo constituem sua subjetividade. É com a transformação dos conhecimentos e experiências que os estudantes já possuíam, entrelaçados com o novo e o diferente, que podemos direcioná-lo a aprendizagens significativas para a sua vida.

Quando pensamos nas propostas curriculares nacionais concordamos com Arroyo (2007), quando diz que não são conteúdos prontos que devem ser repassados para os educandos, mas que essas propostas devem ser construídas de acordo com uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. (p. 5). É por isso que entendemos como necessária a preocupação em resgatar nos currículos a relação entre o conhecimento, cultura e experiências dos Surdos.

Para Silva (2009) uma escola que busque a libertação precisa pensar em um currículo com socialização de conhecimento já acumulado e para isto deve investigar a realidade dos estudantes. Entendemos que conhecer o estudante tem sua relevância curricular neste aspecto. A partir disto a viabilização para ampliar as possibilidades e conhecimentos se torna maior. Destacamos o currículo como construção cultural, com necessidade de entender o sujeito em processo de aprendizagem constante e diálogo com o universo em que vivencia suas experiências.

[...] a escola tem por principal tarefa na sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens. [...] essa tarefa é realizada no processo de ensino, no qual se conjugam as atividades de aprendizagem e estudo dos alunos.” (LIBÂNEO, 2010, p. 127).

É relevante recordar o olhar homogeneizador, defendido como ideal por algum tempo. Os que defendiam esse olhar consideravam-no como uma estratégia para a superação das desigualdades sociais. Na realidade direcionava algumas crianças a serem consideradas minoritárias, diferentes, geralmente encaminhadas ao fracasso por não acompanharem o processo de uniformização almejado.

A Educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhe a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. (...) Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e

concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.” (PCN/ Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental/Temas transversais, 1998, p. 25)

O grande desafio atual é educar enfatizando os processos de individualização e singularização, abraçando a diversidade. Sugere-se, amparados na LDB/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, a aceitação das diferenças e o entrelaçamento desses pontos. Diversidade é riqueza proveniente de singularidade. A escola passa a propor a compreensão das diferenças, questionando o egocentrismo e os diversos processos de padronização. Essa proposta, voltada às práticas educacionais, busca favorecer as relações coerentes e participativas entre a escola e os que nela convivem.

Percebemos a relevância da responsabilidade e comprometimento do estudante com sua aprendizagem, bem como a existência de outros fatores que também refletem nas habilidades e aprendizagens desenvolvidas no processo educacional. Dentro disto está a questão do jogo da diversidade, comentado por Skliar (2003, p.207):

A alteridade da educação e da escola muda permanentemente, nunca é a mesma, se renova sempre, da mesma maneira que o outro da cultura também o faz. Esse é um jogo típico da diversidade, que consiste em ir mudando o lugar e o nome do outro, o lugar de quem é o depositário dessa(s) mitologia(s), para manter sempre bem conservado o lugar da alteridade e manter a salvo o lugar da mesmidade.

Damos destaque à importante função deste jogo na determinação dos resultados a serem alcançados pelo professor. Suas atitudes fazem grande diferença na busca por uma boa qualidade de aprendizagem, por isto a preocupação em também entrevistá-los nesta pesquisa, juntamente com a equipe pedagógica. Este profissional tem a importante função de realizar ações em prol dos objetivos planejados e descritos no currículo escolar, necessitando ousadia em sua prática. Assim, no exercício da profissão, necessitamos agregar características que impulsionem o sucesso do estudante, refletindo sobre a prática do professor, voltada para as habilidades do estudante, considerando um currículo além dos muros das classes de aula.

Para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidade. (PCN/ Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental/Temas transversais, 1998, p.31).

2.5 Os professores diante da diversidade de estudantes Surdos

No exercício da profissão somos mediadores e responsáveis (não os únicos) pelo alcance dos objetivos propostos para a Educação. Diante disto, precisamos estar atentos ao desenvolvimento das atividades realizadas, participar do planejamento do trabalho pedagógico a ser executado, priorizar a observação atenta, inovar práticas conforme a realidade da turma (subjettividades), bem como formar articulação dos saberes durante o caminhar da aprendizagem. Cabe-nos buscar esse alcance, utilizando todos os recursos possíveis para um bom desempenho, pesquisando constantemente, refletindo e visando através de nosso planejamento e ação, boas experiências e resultados de aprendizagem aos estudantes.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (PCN, 1998, p.64)

Para isto, ouvir os estudantes e dialogar com eles se faz importante. Cada nova experiência exige um novo olhar e uma atitude específica. Nossa função enquanto professores é nos aproximarmos dos objetivos da Educação no exercício da profissão. Por isto, conhecer as experiências, anseios e singularidades dos estudantes é um dos principais fundamentos em práticas de qualidade. Com eles é possível uma prática exitosa, considerando a realidade que estamos vivendo e toda a historicidade que a mesma tem. Além de também se fazer fundamental conhecer os princípios e objetivos da etapa de ensino que trabalhamos, para então agrupar estes saberes, contemplando as potencialidades e possibilidades.

É necessário estabelecer experiências que direcionem os estudantes a significações, descobertas, reconhecimentos e valorizações. Consideramos o sujeito como ser ativo na sociedade e entendemos que é preciso ofertar oportunidades para que tenham um bom desenvolvimento, de forma a aflorar o desenvolvimento dos estudantes, de maneira prazerosa e significativa para suas vidas. Ao falarmos em criar nos debruçamos no que diz Ostrower (2012):

[...] criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e, sua vez, relacionar, ordenar, configurar, significar. Nessa busca de ordenações e significados reside a profunda motivação humana de criar. O homem cria, não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer

enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (p. 9-10)

Damos destaque e atenção aos processos criativos nas práticas com estudantes Surdos, compreendendo esta atenção como importante fator para a aprendizagem. Não iremos nos aprofundarmos na discussão teórica acerca da criação e criatividade, contudo estimulamos que os professores possam estar atentos a esses processos, importantes em toda prática educacional. As experiências variadas, marcadas por diversas linguagens, inclusive por força cultural, reconhecendo o momento contemporâneo em que vivem os estudantes. Neste processo visualizamos a valorização da criação com grande potencial para avanços.

É necessário que consideremos em nossas práticas cada inter-relação e característica existente. Maia (2007, p.179) afirma que para poder especular sobre si e sobre o mundo, a pessoa deve primeiro ter sido olhada com interesse por alguém e esse alguém deve ter olhado para essa pessoa com sua alma, para poder permitir ao outro a possibilidade de perceber em si mesmo a alma que nele habita. As intervenções do educador fazem a grande diferença no processo educativo. A impregnação de seu olhar e visão de mundo em torno criança resulta e reflete em suas ações educativas. Com isto, é necessário repensar constantemente suas práticas educativas, objetivando melhorias.

Cada criança, mesmo com algumas características universais, apresenta experiências únicas, logo possui algumas necessidades distintas. Cabe aos participantes da realidade buscar conhecer a cultura da criança, entendendo-a, como uma realidade dinâmica e favorecendo, ao mesmo tempo, o contato dessa criança com outras culturas. É preciso que haja articulação com as experiências além da escola.

É responsabilidade também do professor garantir direitos básicos de participação e liberdade de expressão, possibilitar repertórios culturais distintos para fazer conhecer e respeitar a diversidade e organizar o cotidiano em torno da ética. O estudante Surdo é um ser cultural, social e também individual. Por tal razão devemos refletir sobre as subjetividades desses estudantes e as demais envolvidas dentro do campo da musicalidade no contexto escolar.

[...] Nossa perspectiva não é a de encontramos uma “linearidade” num “terreno” que sequer sabemos se há, mas de irmos tentando buscar aproximações, de tecer relações que nos possibilitem imaginar se é possível a composição de algo mais coletivizado ou na impossibilidade de entendermos as partes tal qual Educação se apresentam, reconhecermos as suas singularidades e compormos um “caleidoscópio” de saberes, onde cada constituinte com sua beleza e unicidade, faz parte de um todo. Nesse sentido, o todo são as partes e as partes são o todo. (DAMASCENO, 2010, p. 41- 42).

Utilizamos-nos deste olhar e assim entendemos que não há linearidade no que tange aos estudantes Surdos. Ainda que pensemos em uma escola específica para Surdos. Há uma riqueza expressa como um caleidoscópio de experiências com a música, nos quais a vivências e saberes constituem a beleza e unicidade da musicalidade de cada um dos estudantes.

Capítulo 3 - MÚSICA E MUSICALIDADE DOS SURDOS: DISTINTAS PERCEPÇÕES

3.1 Música, música e/ou musicalidade?

Antes de aprofundarmos o campo da musicalidade no contexto escolar, queremos evitar confusão com o uso das palavras música, Música e musicalidade. Por isto trazemos aqui alguns esclarecimentos em torno de tais termos, abordando também sobre som e silêncio, ao se constituírem parte da discussão realizada e refletida mais adiante com os participantes da pesquisa. Conversamos ainda neste capítulo acerca de benefícios da música ao ser humano, bem como introduzimos a temática desta no campo escolar ao apresentarmos traços da legislação e história da música nas escolas públicas brasileiras.

Ao escrevermos a palavra Música (com letra maiúscula) referimo-nos à disciplina ou componente curricular, voltados para a questão técnica e estrutural de composição musical, história e princípios da música. A mesma palavra grafada com letra minúscula passa a ter outro sentido. Ao utilizarmos com o sentido de canção, produção musical, mencionamo-la com letra minúscula. Tudo isto, diferencia-se de musicalidade, que conceituamos como a relação de cada ser humano com a música, uma produção decorrente do contato e mergulho do homem na canção, um diálogo entre o corpo e

percepção de uma pessoa em fruição com alguma música. Explicitamos assim que Música, música e musicalidade são diferentes não apenas na escrita, mas em seus significados, para então refletirmos acerca da musicalidade no contexto de estudantes Surdos.

A música possibilita musicalidade. Porém, é bom termos claro que não são sinônimos. Considera-se aqui a musicalidade como a relação interna do ser humano com música. “As sensações intraceptivas dos próprios ritmos internos, como dos batimentos cardíacos e da respiração, são os primeiros elementos rítmicos básicos da musicalidade do ser humano.” (CERVELLINI, 2003, p. 77). Assumimos música como também uma linguagem que em sua composição e complexidade envolve componentes como pulsação, ritmo, harmonia, melodia, frequência, timbre, som e silêncio.

Abrimos um parêntese para falar um pouco mais a respeito disto. A pulsação é a base de constituição do ritmo e melodia. Podemos nos basear na própria pulsação do corpo humano para iniciarmos um trabalho a respeito disto. Consiste na sucessão de tempos. Quanto ao ritmo, é aquilo que flui, o movimento dos sons. Está presente na vida em diversos espaços, da sucessão dos dias às ondas cerebrais. Já a melodia consiste na sucessão dos sons variados. Esses são classificados pela altura e frequência. Quanto a frequência, quando é maior temos os sons que são perceptíveis com mais facilidade pelas partes superiores do corpo, os agudos. Enquanto os graves são perceptíveis com mais destaque sobre a região abdominal. É a amplitude das vibrações sonoras que determina a intensidade, o que faz com que resultem em sons fracos ou fortes. A harmonia é outro conceito necessário nos estudos em Música. É o desempenho de vários sons simultaneamente que constituem a harmonia. Os sons harmônicos que acompanham um som fundamental são o timbre, aquilo que nos permite perceber diferença na produção do mesmo som por instrumentos diferentes. Não nos deteremos a estes conceitos, mas entendemos como relevante falar deles ainda que brevemente.

Voltemos a falar em musicalidade. Esta se aproxima da experiência, está ligada ao sentir, perceber, estar em contato íntimo com o que se toca (soa). Não é necessário dominar conceito algum citado no parágrafo anterior para experimentar musicalidade. Falar em musicalidade é se referir a sentir a música e vivê-la: contato, percepção e relação de alguém com a música, não necessariamente em um ambiente formal de estudo de Música, nem necessariamente por meio de instrumentos ou modalidades específicas de domínio teórico musical. E ao falar em musicalidade de Surdos, não podemos deixar de falar em vibrações:

Nosso organismo é pleno de vibração. Tudo nele está vibrando: os átomos, as moléculas, as células, os órgãos. Ele é o somatório de todas essas frequências e, portanto, constituído basicamente de matéria sonora, porque toda vibração é som. Vibramos, pois, em nossa essência do ser e em nosso corpo. Vibramos pra “ser”. (Ibidem, 2008, p.17)

Vivenciar musicalidade está ligado a essa experiência de diálogo psicológico e fisiológico estabelecido entre homem e música na percepção iniciada pela percepção das vibrações no corpo. Acreditamos que o mundo está em constante vibração, e nós também. Este fator pode ser utilizado como base para iniciar explicações acerca da musicalidade.

3.2 Som e silêncio

Diante das vibrações, dizer que o Surdo não ouve é um fato coerente biologicamente, mas concluir que por isto ele não sente o som e não usufrui de música é um equívoco. Assim como entender que música é sinônimo de som. A música em sua composição tem também silêncio. Por isto conceitos como som e silêncio são de uma riqueza enorme no entendimento do que é música, pois equivocadamente música por vezes é associada somente com a presença de som. Apesar de toda música ter som não podemos esquecer também que nem todo som é música. Ruído e música são diferentes. Por isto elegemos também abordar características dos sons neste tópico. “As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.” (BRITO, 2003, p. 26).

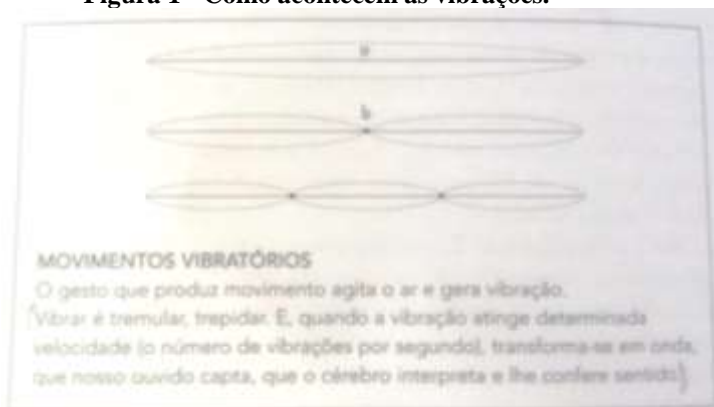
Nos estudos advindos do campo da Física, o conceito de som é relacionado a ondas sonoras, provenientes de vibrações. Pela intensidade, frequência e outros fatores, estas passam a ser notadas pelo espaço biológico receptor de tais ondas. Este processo, ao ser percebido pelo ser humano, ocasiona a sensação do ouvir. Com estudantes Surdos, a percepção pode acontecer, mas por outra via de recepção: com maior ênfase, pela pele e estrutura óssea humana. A sensação diferencia-se em especial pela sensibilidade biológica que não proporciona a sensação do ouvir como nos ouvintes (pelos ouvidos), mas a recepção e percepção de som (ondas vibrotáteis) que são vivas e geram outra sensação notória através dos outros sentidos.

O som não é perceptível pelo Surdo? Sendo assim o Surdo é amusical? A relação com o sensível, não é obtida de uma única forma. Não ouvir, não necessariamente significa ter impossibilidade de experiência musical e percepção sonora. “Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro.” (BRITO, 2003, p. 187). A sensação de ouvir através do sentido audição

não é processada pelo Surdo, porém a recepção da vibração existe e assim é possível tomar consciência do fator sonoro, visto que se constitui em vibrações perceptíveis por outros canais fisiológicos. Tal experiência se dá pelas vibrações que são sentidas na pele, o que não permite dizer que o cérebro do Surdo não processa as vibrações sonoras. O Surdo não escuta o som, mas o sente.

A confusão conceitual constatada nesta pesquisa poder gerar o não discernimento de possibilidades de aprendizagem significativa na Educação Musical. Tudo que soa é considerado som. “Tudo que o ouvido percebe sobre forma de movimentos vibratórios” (BRÉSCIA, 2003, p. 17). Mas isso não nos impede de poder sentir tais vibrações através de outros meios, ou ainda de serem recebidas pelo aparelho auditivo, sem serem processadas a ponto de haver a sensação do ouvir como no ouvinte. Tendo isso em vista, consideramos som tudo o que soa e assim gera vibrações (Figura 1), ou seja, tudo o que é sentido sob a forma de vibração no corpo humano.

Figura 1 - Como acontecem as vibrações.



Fonte: BRITO, Teca. (2003).

Apresentamos a concepção de som, mas e a de silêncio? Juntamente com o som, é parte constitutiva das músicas. Seria o silêncio a ausência de som? Consideramos que, na verdade, tudo vibra, e que, como já vimos, o som é tudo que percebemos sob a forma de movimentos vibratórios. Bréscia (2003), ao definir silêncio diz que entendemos como silêncio a ausência de som, mas na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir.

Problematizamos aqui esta ideia e ampliamos o fator ouvir à percepção de tais vibrações por outros meios sensoriais vibrotáteis, tendo em vista que o ouvir é apenas uma das formas de perceber o som. Viver o som e o silêncio é percebê-los, não necessariamente pela mesma via de apreensão. Tendo em vista este princípio, se o Surdo percebe o som, e também pode perceber a ausência dele, logo, é possível trabalhar a música enquanto parte do conteúdo escolar.

Silêncio é o som que não é perceptível, o que não quer dizer que não exista vibração no silêncio. “O que consideramos silêncio, na verdade, são sons não percebidos.” (VICTORIO, 2008, p.17). Como apresentaram Mendes, Silva e Schambeck (2012, p. 103), são o som e o silêncio as matérias primas da compreensão em Música, apresentadas de forma possível de ser compreendida por estudantes Surdos em um de seus relatos de oficinas de Artes:

Esse momento em que o grupo de alunos surdos consegue perceber a presença e a ausência do som, primeiramente através da percepção das sensações vibrotáteis e, posteriormente, através da interpretação das cartelas rítmicas, foi fundamental para dar prosseguimento aos conteúdos musicais.

Consideramos o ouvir como uma sensação, não implicando a necessária presença da audição neste processo. Som e silêncio não seriam conceitos compreensíveis ao Surdo caso não existisse essa percepção. É pensando nos outros sentidos que isso se torna possível. A relevância neste caso, do “ouvir”, é justamente perceber o som. Ao acontecer essa percepção por outra via, a essência do ato permanece e pode ser sentida em sua integridade. A diferença consiste na resposta que o estímulo sonoro causa. No ouvinte, ele percebe pelo ouvir (audição) também; no Surdo, a sensação direciona-se especificamente às sensações enlaçadas nos outros sentidos humanos.

3.3 Musicalidade de Surdos

Consideramos que o Surdo não ouve, mas sabemos que é sensível ao som e tem sensações através dele, logo, se há som, nem sempre há silêncio¹⁵ no universo de um sujeito Surdo. Dizer que o mundo do Surdo é silencioso musicalmente, constitui-se em uma afirmação que não caberia nesse contexto tão “barulhento” que tais sujeitos vivenciam em suas sensações particulares de apreensão do mundo.

Usufruir da música não é uma questão de talento, para as pessoas em geral, e para a criança ou o jovem, menos ainda. O ser humano que se desenvolve, criança ou adolescente, é essencialmente um músico, pois ser músico é, no fundo, estar sensível aos sons, é se deixar tocar e envolver pela música (COSTA; SYNÉSIO, 2010 apud BRÉSCIA 2003, p.16)

É então que pensamos na musicalidade de pessoas Surdas. Pensar na possibilidade de Surdos terem uma relação de proximidade e diálogo com música já esteve mais distante. Hoje é sabido que tais pessoas podem ter aprendizagem musical e até formação acadêmica em Música caso assim desejem e tenham apoio para isto. A possibilidade de

¹⁵ O silêncio que tratamos nesta frase compete ao campo da Física e não da Filosofia. Acreditamos que o universo do Surdo a partir do momento em que aprende a Língua de Sinais e a utiliza em suas vidas, esta é repleta de vozes ativas, tendo o silêncio como opção e não como determinação. Dentro desta perspectiva não entendemos o universo do Surdo como um universo silencioso.

perceber a música e usufruir dela em seu cotidiano vai muito além de uma formalidade a ser cumprida para dar um status a alguém como capaz de realizar algo. Entendemos ações do tipo como algo que fragiliza possibilidades de fruição musical em pessoas Surdas. O Surdo precisa ser ouvido quanto às suas vontades, história, gostos e desejos. E as práticas precisam ser realizadas de acordo também com a visão de mundo dessas pessoas.

Pesquisas como a de Fink (2009) acerca da aprendizagem de música por Surdos, apontaram estratégias visuais como primordiais e bem-sucedidas no processo de compreensão dos conceitos musicais por estudantes Surdos. Além da utilização de instrumentos de amplificação, o apoio visual foi exposto como estratégia, em comunhão com a preocupação acerca da percepção tátil. Já Rodrigues (2015) utilizou recursos tecnológicos como uma contribuição na musicalização de pessoas Surdas. Dentro disto, Cervellini (1983, p.170) comenta suas impressões obtidas em trabalho de musicalização com Surdos:

Manifestações rítmicas surgiram gradualmente durante o trabalho, sendo que a pulsação foi o primeiro elemento rítmico apresentado, já desde as primeiras sessões [...] Fazer música mostrou-se possível para estas crianças.

Os trabalhos que relatam manifestações rítmicas com estudantes Surdos, como o de Cervellini, nos permitem pensar em caminhos que podem ser tentados englobando os princípios de ensino dessas experiências. As possibilidades existem. Há um número crescente de estudos que delineiam pistas para um trabalho sobre a musicalidade de Surdos.

Além das pesquisas que apontaram meios de como ensinar música para estudantes Surdos, ao longo do nosso estudo também tivemos a oportunidade de observar e dialogar com dois grupos musicais de Surdos acerca da fruição e aprendizagem musical. Foram eles: Batuqueiros do Silêncio (Recife) e Banda Absurdos (Brasília). Membros de ambos os grupos relataram o quanto se sentem felizes ao estarem em contato com música, e que a aprendem por estratégias visuais e vibrotáteis, com o apoio da língua de sinais em diálogo com a percepção corporal das vibrações dos instrumentos. Os coordenadores desses grupos, Prof. Irton Silva, coordenador do grupo Batuqueiros do Silêncio e Ana Soares, coordenadora da Banda Absurdos, citam desenvolver trabalho de música com pessoas Surdas respeitando a Cultura Surda e entendendo que é observando e acreditando no potencial de cada integrante que esses grupos existem e possibilitam um trabalho de música com Surdos.

Tivemos ainda a oportunidade de participar de festa denominada “Sensity Fest”, que é organizada pelo MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo, e tem como proposta explorar os sentidos de Surdos e ouvintes. Este evento ocorre no Brasil em parceria com a Skyway Foundation (Holanda) e com a comunidade surda brasileira. A edição em que participamos (2016) aconteceu no Rio de Janeiro após evento acadêmico com a temática acessibilidade cultural. Foi uma experiência multissensorial, englobando aromas, performances, sabores e apresentações distintas, o que nos permitiu observar possibilidades e percepções musicais diversas. Na pista muitos Surdos dançavam, uns apresentavam sua arte, outros apreciavam dançando ou apenas olhando atentos a cada detalhe. Alguns deitaram no chão ao perceberem que naquela pista de dança havia uma preparação acústica para que as vibrações pudessem ser percebidas com maior ênfase através da pele.

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (NOGUEIRA, p.1, 2003).

Apesar deste fato, em tempos passados pensar a presença da música na vida de Surdos poderia ser considerado algo impensável; hoje, não mais. Por isso e por toda a legislação atual relacionada à presença da música na escola esta é uma reflexão a ser pensada também para as práticas com estudantes Surdos. O repertório de experiências destes com a música é cada dia mais visível. Não há como negar o direito que eles também têm de poder ser contemplados nas atividades escolares com a linguagem musical, tendo em vista a acessibilidade cultural.

A acessibilidade cultural para *peessoas com deficiência* provoca um deslocamento, pois o direito cultural de fruir com a produção estética, artística e cultural nos desafia a implementar acessibilidade de fruição, criando acessibilidade nos produtos culturais, a partir da audiodescrição, da reprodução da exposição em recursos táteis, da sensorialização de obras, da comunicação em libras e estenotíпия, entre outros (DORNELES & JÚNIOR, 2014, p.106).

São a esses desafios que precisamos estar atentos, caso tenhamos como objetivo colaborar com uma acessibilidade cultural aos estudantes Surdos.

3.4 Música enquanto direito de conhecimento

Pensando ainda em acessibilidade cultural, entender a música como conhecimento de direito a ser explorado por todos é um dos pontos que destacamos nas reflexões perante os objetivos dessa pesquisa. Consideramos que as artes também tem papel de auxílio no conhecimento de mundo:

As artes auxiliam o conhecimento de nosso mundo interior e exterior. As informações sensíveis são concebidas para expressar uma ideia além delas; o aspecto externo é um símbolo do real. São, também, um modo de apropriarmos-nos da história pessoal e da história da humanidade. (ORMEZZANO, 2009, p. 38)

O sistema educacional pertence ao grupo da sociedade civil, juntamente com ONGs, sindicatos, e outros, nos quais são concretizadas e implantadas leis. Na outra dimensão, sociedade política, encontra-se o poder da classe dirigente, tendo como cargo a formulação, imposição e fiscalização da legislação. Sendo assim, o Estado medeia as diferentes intervenções educacionais, visto que ele tem também como cargo a formulação das leis educacionais. “De fato, as políticas educacionais refletem uma correlação de forças complexas envolvendo distintos interesses (...)”. (PENNA, 2011, p.122)

Há anos a legislação educacional estabelece um espaço destinado à arte, relatando através de diversas linguagens a presença desta na escola. O fato inquietador encontra-se nos vestígios da história da música no currículo escolar em marcas de indefinição, ambiguidade, obscuridade e multiplicidade de sentidos no que se refere à sua definição como linguagem artística no currículo. A estruturação curricular do ensino de música vem buscando espaço no contexto institucionalizado e gerando debates ao longo dos anos.

O ensino da música vem lutando pelo seu espaço no contexto institucionalizado. A sua prática, infelizmente, continua sendo privilégio de uma minoria que dispõe de recursos materiais e financeiros para sustentar um ensino desenvolvido em poucas escolas especializadas. A estruturação curricular da disciplina música vem gerando, ao longo dos anos, questões e debates quanto à sua constituição como disciplina escolar bem como quanto à sua programação como prática pedagógica no interior das salas de aula. (LOUREIRO, 2003, p. 146)

Para alguns estudiosos, a Lei 5692/71 é tida como a responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, somente resgatada pela LDB 9394/96. Trata-se de olhares diante da historicidade apresentados nos registros que desencadeiam a história da música.

A primeira Lei de alcance nacional que retratou uma abordagem de modalidades de ensino foi a LDB 4024. Esta foi promulgada em 1961, resultando de processo iniciado em 1946 em virtude da Constituição do ano. Uma década depois aconteceu a alteração resultante na Lei 5692/71. Esta última criada sob o regime militar, dirigindo-se ao ensino

de 1º e 2º graus.¹⁶ Tal Lei, em seu artigo 7º, apresenta a Educação Artística como obrigatória nos currículos plenos.

O fato é que quando a legislação menciona a expressão *Educação Artística*, não esclarece quais as modalidades de linguagens que serão ensinadas. Nas décadas de 30 e 40, o termo Educação Artística já era utilizado no projeto de canto orfeônico, gerando com base neste dado um olhar direcionado à aproximação da possibilidade da música estar contemplada na Lei 5692/71.

Em pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação - CFE 1284/73 e CFE 2373 se estabeleceu a licenciatura de 1º grau, com habilitação em Educação Artística. Dentro desta, a formação das grandes divisões da Arte apresentou Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Mas foi somente em 1977, que o CFE pronunciou sua prática, no Parecer CFE 540/77. Nele se menciona especificamente a música como atividade limitada à teoria musical ou canto coral. Assim, um contexto amplo de Educação Musical ainda continuava um tanto distante da realidade acerca da música.

Em 1991, a Secretaria de Educação de São Paulo produziu um documento, fruto do movimento curricular, objetivando propor parâmetros em que a música se apresentasse como uma das linguagens artísticas. A habilitação geral em Educação Artística provem de uma abordagem resultante da resolução CFE 13/73, na qual se mencionam as diversas linguagens artísticas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

O parecer CFE 540/77 previa a polivalência, ou seja, a Educação Artística não é direcionada exclusivamente a um determinado terreno estético até a quinta série¹⁷, devendo assim a escola contar de preferência com professores de Educação Artística polivalentes para as diversas linguagens, tanto para a formação do professor de 1º quanto de 2º graus.

Tempos depois, foi proposta pelo movimento chamado “criatividade” a Lei 5692/71, que acabou dando ao ensino um caráter experimental. Como a presença da música na escola foi sendo minimizada pela maioria dos professores, passou-se naquele momento a optar pela criatividade, difundindo-se em enfoque polivalente, o que dentro daquele olhar acerca de criatividade gerou esvaziamento dos conteúdos propriamente de cada linguagem. Em lugares tidos como escolas de música especializadas, como os

¹⁶ Nomenclatura utilizada no momento histórico tratado nesta parte do texto. Trata-se do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nesta ordem.

¹⁷ Nomenclatura utilizada no momento histórico tratado nesta parte do texto. Trata-se do atual sexto ano no Ensino Fundamental.

conservatórios e bacharelados, visto como lugares em que o ensino era visto de forma séria, foi mantido sem grandes alterações o caráter técnico- profissionalizante com conteúdos e objetivos direcionados para a preparação de instrumentistas.

A lei 5692/71 expressa também em seu artigo 44º o dever do Estado com oferecimento público e gratuito do ensino, em virtude dos interesses ideológicos dominantes naquele momento histórico. A Educação passa a ser investida com o objetivo de lucro, em benefício de empresas. A ideia era formar pessoas aptas a serem bons funcionários para as empresas. Neste contexto, a inserção da música acaba não sendo considerada como algo significativo no espaço escolar, em virtude da abertura ter sido na verdade direcionada para um enfoque polivalente em Educação Artística. Por isso, cada escola decidia como ensinar, o que acarretou no domínio das artes plásticas. A necessidade dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística difundiu-se apenas após diversas críticas ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística.

Em 1996, ocorreu a homologação da nova LDB, lei 9.394, refletindo o repúdio até mesmo à denominação Educação Artística, em prol de um ensino de música, de artes plásticas, e outras linguagens e conteúdos do campo da Arte. Ainda assim, permaneceram múltiplos sentidos e interpretações.

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96- Art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno (PENNA, 2010, P. 130).

Sobre isto, as especificações e detalhamentos são vistos no Parâmetro Curricular Nacional - PCN (1998), apesar de não terem caráter obrigatório. No PCN destinado a Arte, são propostas as seguintes modalidades: artes visuais, teatro, música e dança. Porém, não existem encaminhamentos claros sobre a abordagem desses conteúdos na escola, deixando-as como algo de livre escolha para trabalhos em sala de aula. O PCN de Arte descreve a linguagem artística enfatizando a necessidade de se desenvolver nos estudantes a percepção estética e o pensamento artístico de maneira a trabalhar a percepção e a sensibilidade. No PCN do Ensino Médio, a Arte está presente como uma disciplina da área de linguagem, códigos e suas tecnologias. No texto referente a este nível de ensino também não há uma proposta específica para cada linguagem artística. Mantém-se a multiplicidade interna da área.

Ainda no PCN, na parte destinada aos conhecimentos de Arte, dentro do capítulo das orientações curriculares para o ensino médio, são apresentadas propostas para o desenvolvimento do conhecimento na sala de aula:

O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é a tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas.[...] Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente[...] (BRASIL, 2006, p. 202)

Observa-se que as condições do sistema de ensino, historicamente apresentam flexibilidade quanto às escolhas e práticas exigidas referentes às linguagens para serem trabalhadas. Nota-se ainda a lacuna na especificação até mesmo em função da carga horária reduzida e qualificação dos professores. A ausência de orientação clara referente à qualificação e formação do professor também tornam aguçado um olhar preocupante na medida em que é trabalhado o conhecimento artístico, sendo específico e focado em uma linguagem ou ainda em várias. Com essa situação pouco esclarecida é dada margem para que ocorram divergentes atuações.

A única indicação que se alinha com essas diretrizes dos Cursos de Graduação que estabelecem, no campo das artes, a licenciatura em cada linguagem, é encontrada no documento de 2006 para o ensino médio – Orientações curriculares -, que explicita a questão da formação nas linguagens específicas, apontando ainda a necessidade de os concursos públicos respeitarem tal formação (BRASIL, 2006, p. 202).

Em relação às séries iniciais, nas quais o mesmo professor ensina todos os conteúdos, o PCN traz propostas para as diversas linguagens. No entanto, durante a graduação, poucos estudantes universitários são contemplados com discussões, reflexões e práticas em torno desta temática de forma consistente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aborda Artes de forma imprecisa e, por outro lado, o PCN não considera como obrigatória a presença da disciplina, deixando as decisões isoladas para concretizações das propostas dadas. Cada escola ficou por muito tempo incumbida em organizar sua proposta pedagógica, e desta maneira também a forma como utilizaria recursos e conteúdos a serem contemplados.

A função atribuída à arte na educação, bem como a concepção de ensino desta área de conhecimento, apresenta grande relevância na compreensão histórica da música nos currículos da escola. E foi somente após todo esse contexto vivenciado por décadas, que em meio a vários debates e mobilizações, foi aprovada a Lei 11.769/2008, frisando a música como um conteúdo obrigatório na educação básica.

A lei 11.769, de agosto de 2008, foi publicada no *Diário Oficial* da União, alterando a LDB - nº 9.394/96, e tornando assim obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. Conteúdo obrigatório, mas não único no ensino de Arte. Foi estipulado um prazo de três anos para a implantação, conforme expresso no artigo 3º. Muitos debates surgiram em torno desta aprovação, discutindo como efetivar a aplicação dessa lei, de que maneira, e para quais alunos. Tal lei fortaleceu conquistas e abriu múltiplas possibilidades para a educação musical.

Passou-se a ter um dispositivo legal referente à obrigatoriedade da música na educação básica de ensino. O Ministério da Educação - MEC (2008) recomendava que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os estudantes deveriam aprender cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, com isto, conhecer a diversidade cultural do Brasil. Mais ainda, que o ensino acontecesse a partir do contexto musical e da região na qual a escola está situada, não a partir de estruturas isoladas. Assim, tinha como objetivo compreender o motivo da criação e do consumo das diferentes expressões musicais.

Era um avanço, mas não se podia esperar que a nova lei trouxesse transformações imediatas, que gerassem apreciações e resultados positivos nos diferenciados estudantes. São necessárias boas práticas, que compreendam as singularidades e formas de alcançar os estudantes, para de fato gerar benefícios. Pensar em um ensino de alcance a todos precisa caminhar junto com o pensamento em atividades musicais como possibilidades qualitativamente significativas aos estudantes. Para isto propomos pensar a escola como espaço de construção e reconstrução do conhecimento.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de democratizar o acesso à arte, de se projetar nessa tarefa e renovação, reestruturação e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas. (LOUREIRO, 2003, p. 140).

Após quase uma década da Lei 11.769, como estamos? Até que ponto a atual configuração política garante que o estudante tenha um trabalho voltado a sua musicalidade na escola? Como a obrigatoriedade vem sendo pensada e encarada? E quando este estudante estuda em escola específica de Surdos? Quem decide se este vai ter acesso ou não a atividades que contemplem sua musicalidade? Que discussões e reflexões vêm acontecendo em relação a este aspecto nos próprios cenários de educação

específica de Surdos? Já ouvimos? São estes alguns questionamentos que queremos provocar.

Aceitar a surdez, acreditar no surdo a nas suas possibilidades mostraram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical. A visão de homem e de mundo pode abrir ou fechar portas da música para o surdo. (CERVellini, 2003, p. 203)

Após quase uma década, o que foi deliberado na Lei 11.769 continua sendo algo que precisa ser cumprido, mas agora juntamente a obrigatoriedade de incluir outras linguagens especificadas em nova Lei. Em 2016, além da música e do teatro, a dança também foi incluída como uma nova linguagem a ser trabalhada no currículo. No §2º do art. 26 da Lei nº 9.394 é dito que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. Essa redação foi dada pela Lei nº 14.415, de maio de 2016. No §6º as artes visuais, a dança, a música e o teatro são apresentadas como linguagens que constituirão o componente curricular que trata o §2º explicitado anteriormente.

A situação foi dada pela Lei nº 13.278/16, que alterou o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. A mesma diz que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular a acontecerem dentro do prazo de cinco anos. Dentro deste tempo os sistemas de ensino precisam implantar as mudanças decorrentes da Lei, incluindo a necessária e adequada formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica. Tendo em vista este encaminhamento, a necessidade de pensar na música no currículo dos estudantes Surdos continua latente e necessária.

3.5 Motivos para contemplar música na escola

O acesso à música na escola precisa ir além de apresentações superficiais. É importante ultrapassar a incompreensão de quem executa ou está inserido onde ela é exposta. O conceito de experiência estética que produz prazer aos que criam, executam e participam de alguma forma desta precisam estar presentes para poder ser de fato algo com acessibilidade que permita a fruição, tornando-se assim significativo para os estudantes.

Diante da importância expressa por estudos referentes à música e aos benefícios que ela pode trazer para o ser humano (BRÉSCIA, 2003; VICTORIO, 2008; FERREIRA,

2011), entendemos que os Surdos também precisam ter oportunidade de participar. É preciso dar ênfase às sensações, mas não desconsiderar o pensamento, a intuição e os sentimentos, e educar os sentidos para captar o mundo e a nós mesmos, como nos diz Duarte Junior (2006). Tudo isto considerando o caso e as especificidades de cada pessoa, de forma que cada qual, à sua maneira, possa desfrutar dos benefícios que a expressão artística é capaz de gerar. Não desejamos que seja contemplada como algo superficial ou ornamental.

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas, mas deve ser concebida e praticada à luz da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos (BRÉSCIA, 2003, p. 85).

Música sempre fez parte do conteúdo ensinado às crianças e jovens na sociedade letrada desde a Antiguidade clássica e oriental. Estudos históricos apontam a relevância que gregos deram à esta, uma vez que a mesma fazia parte do currículo essencial que era composto por ginástica, gramática e música. Esses são alguns vestígios históricos. Bréscia (2003) cita a escassez de informações referentes ao ensino de música no Brasil, embora apresente a existência de vestígios que indicam uma modalidade de ensino-aprendizagem da música desde o primeiro século da história do país.

Aproximar a música do estudante possibilita uma gama de percepções e sensações na sua relação com o mundo, por meio dos recursos de expressão que possuem em seu próprio organismo para conhecimento de mundo e comunicação. O trabalho em equipe, o fortalecimento cultural, benefícios psicológicos, de aprendizagem e a contribuição com o desenvolvimento humano de cada estudante, oportunizado ao ter experiência com o conteúdo música, precisam ser de alcance maior para que gerem mais avanços no campo humano. Müller e Pereira (2014, p. 39-40) já alertavam a relevância em ter postura diferenciada e pensar no processo de comunicação neste caminhar rumo à acessibilidade cultural.

[...] articular comunicação e acessibilidade requer postura diferenciada [...] Uma organização preocupada efetivamente em estabelecer um processo comunicacional simétrico, de múltiplas vias e acessível a seus diferentes públicos pode servir de modelo, estimulando outras iniciativas e replicando proposta no sentido de valorizar as potencialidades dos envolvidos com os objetivos organizacionais e sociais.

Com isto destacamos a necessária atenção também à forma de comunicação do Surdo: a Língua de Sinais. Entretanto, com cautela, sem fazer desta uma estratégia única e descontextualizada para explicação de conceitos musicais e fruição, por exemplo. Para que haja entendimento ou ao menos vivência da musicalidade é necessário explorar todos

os sentidos possíveis, que vão além de trabalhos voltados somente a comunicação por Língua de Sinais, principalmente quando utilizada de forma indevida.

Consideramos um exemplo desta restrição ao pensarmos em corais de músicas apresentados por Surdos em Língua de Sinais nos quais a tradução das letras das canções é feita de forma descontextualizada e apenas ocorre uma imitação. Nestes casos nem mesmo a poesia existente na música é declamada pelos Surdos, visto que o que ocorre é a língua de sinais executada como português sinalizado. Como pode existir fruição musical em meio a práticas desse tipo? Isto não é aproximar os Surdos da música, muito menos permitir uma acessibilidade musical. Muitas vezes é algo reproduzido superficialmente e sem nexos na estrutura linguística da Língua de Sinais, feita apenas simultaneamente e reproduzida em cima de uma produção musical em língua oral.

Mais que uma questão de talento, vivenciar a música é algo relacionado à sensibilidade com o mundo e sua apreensão nas subjetividades dos envolvidos. Há que se considerar, portanto, a forma como cada estudante vive, percebe a sua musicalidade e manifesta a sua sensibilidade. GAINZA (1988) afirma que

... toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades (p.43).

Com isto, o acesso à música pode produzir efeitos tanto na dimensão psicológica do ser humano como na social. Vai além do conceito de experiência estética que produz prazer aos que criam, executam e participam de alguma forma desta. Diante da importância expressa por estudos referente à música e os benefícios que ela pode trazer para o ser humano, sendo os Surdos parte integrante do grupo, esses também precisam ser oportunizados a participar dessa inclusão. Assim, conforme o caso e especificidades de cada, vai se tornando possível usufruir dos benefícios que tal expressão artística é capaz de gerar.

“A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica.” (BARBOSA, 2010, p. 99). Por tal razão, aproximar a música do estudante possibilita uma gama de percepções e sensações do estudante na sua relação com o mundo, através dos recursos de expressão que possuem em seu próprio organismo, para conhecimento de mundo e comunicação. O trabalho em equipe, o fortalecimento cultural, benefícios psicológicos, de aprendizagem e a contribuição

com o desenvolvimento humano de cada estudante podem ser oportunizados ao possibilitar experiência com o conteúdo Música na escola de maneira significativa.

É imprescindível que se compreenda a música com seu valor fundamental à cultura humana, abandonando-se a concepção de música apenas como conhecimento periférico e de acesso somente a determinados grupos sociais ou ainda a concepção de música somente como terapia. Consideramos essa também relevante. Mas, os diversos efeitos positivos que a música pode produzir no ser humano enquadram-se no plano psicológico individual e também no plano da sociabilidade, convivência e participação, tornando explícita a relevância da música no contexto escolar. Não apoiamos o ensino de Música como uma imposição ao Surdo, desvinculada das particularidades dos estudantes e contexto, mas entendemo-la como um direito de conhecimento que precisa ser acessível e disponibilizado a todos.

Capítulo 4 - MÚSICA EM ESCOLA ESPECÍFICA PARA SURDOS

Propomos um estudo da arte com Surdos que valorize suas potencialidades, seu processo criativo, sua forma de ver, sentir e apreender o mundo, que respeite sua cultura e vivências, e principalmente os ouça. Diante da importância da música na vida, a partir de suas diversas possibilidades de contribuição no desenvolvimento integral dos estudantes, busca-se obter mecanismos eficazes para reflexões acerca de musicalidade, dentro de escolas específicas de Surdos. Esta modalidade escolar não vem sendo tão enfatizada nas pesquisas, mas é a realidade de alguns estudantes. Logo, precisa ser considerada, caso contrário deixaríamos esses estudantes excluídos, à margem dos processos educacionais.

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos (BRASIL, 1998, p.56).

Pensando nisto, faz-se necessário entender de que escola estamos falando. Nem todos Surdos estão em classes ou escolas com ouvintes. Consideramos que há também alguns, por opção, estudando em escolas de/para Surdos ou específica de Surdos, assim já chamadas por Sá (2011). Uma escola específica de Surdos se caracteriza por ter somente estudantes Surdos, com uma proposta que visa atender as necessidades linguísticas, culturais e sociais deste grupo. O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, criado em meados do século XIX, é o centro de referência do Brasil em Educação de Surdos e foi a primeira escola com uma proposta construída para atender especificamente este público.

A ideia de uma escola específica de Surdos no Brasil é similar em muitos aspectos à do INES, porém em proporção menor de estudantes e quadro de profissionais, níveis de ensino, programas, estrutura e demais recursos. Os objetivos pedagógicos nas atividades desenvolvidas com os estudantes Surdos nestas instituições levam em consideração além de suas características biológicas, as culturais e identitárias em comunhão com a

comunidade Surda local. Além disto, oferecerem subsídios para que o desenvolvimento na Língua de Sinais ocorra com mais facilidade e rapidez, por tratar-se de um ambiente que se baseia no bilinguismo. Consiste portanto em uma escola com proposta pedagógica bilíngue para Surdos, voltada para o respeito às diferenças e valorização da cultura e identidade Surda.

Existem as escolas de surdos onde a diferença surda é celebrada, e há nesse espaço aspectos culturais que favorecem o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo e afetivo do sujeito surdo. Mas não são todos os lugares do Brasil que adotam este modelo como sistema educacional para os surdos, pois várias pesquisas apoiam o sistema educacional inclusivo como o caminho certo para educação de todos (CAMPOS, 2013, p.42).

Com isto, pouco ainda se escreve sobre a realidade de escolas brasileiras consideradas bilíngues para Surdos ou com perspectiva bilíngue para Surdos, e ainda ao mesmo tempo específicas em Educação de Surdos. O bilinguismo para Surdos tem como base a instrução da Língua de Sinais Brasileira na modalidade oral e da Língua Portuguesa em modalidade escrita, sendo respectivamente a primeira e segunda língua utilizadas e ensinadas na escola. Mas as escolas específicas de Surdos se propõem a ir além do bilinguismo. Na escola específica pesquisada, por exemplo, há em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a proposição acerca do tema cultura e identidade Surda serem estudados nas aulas da instituição. Não se trata de um modelo voltado para o olhar clínico sobre a surdez, busca-se a Pedagogia da diferença. Perlin (2006) diz que Pedagogia da diferença é a que o outro existe como cultura.

As escolas específicas de Surdos são instituições que vivem em embates constantes para se manterem abertas. O fato deve-se ao quantitativo baixo de estudantes, se comparada a escolas regulares. A justificativa apresentada para as tentativas de fechamento é a política de inclusão, quando na verdade a redução de “gastos” ao matricular os estudantes da escola de Surdos em classes de escolas regulares muitas vezes é o fator almejado.

Manter uma escola com poucos estudantes significa para alguns um desperdício de verba pública e não um investimento coerente para atender às especificidades necessárias ao bom desenvolvimento dos estudantes. Ainda que este serviço educacional esteja amparado por documentos legais, como a Declaração de Salamanca (1994), é muito mais prático e econômico colocá-los em outra estrutura com maior número de estudantes? É mais econômico, sem dúvida, mas não quer dizer que isto seja o melhor.

4.1. Porque/Para que uma escola só de Surdos?

Uma escola específica para Surdos não caminha contra o processo de inclusão de estudantes Surdos, ou que exclui ouvintes. “Fala-se muito em Escola para Todos, mas geralmente não se diz que ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA”. (SÁ, 2011, p.17). A proposta de uma escola específica de/para/com Surdos é exatamente atender às necessidades de estudantes Surdos contemplando suas realidades culturais, com troca de experiências entre seus pares linguísticos e uma proposta que contemple as suas necessidades físicas, mas também sociais e culturais.

Esta preocupação possibilita colaboração no desenvolvimento da aprendizagem do estudante em diversos campos de sua vida. Um ambiente que valoriza suas potencialidades e singularidades faz diferença na construção da identidade e história do sujeito. Um ambiente assim também os prepara para o processo futuro de inclusão em escolas regulares, permitindo-os serem mais críticos ao se tornarem proficientes em Língua de Sinais. E se para o estudante o melhor após aquisição e domínio linguístico for não estar nesta escola, tudo bem. Mas esta já foi para ele de fundamental relevância no seu desenvolvimento.

No entanto, a Declaração de Salamanca (1994) é um documento histórico da UNESCO¹⁸ concretizado na Espanha há mais de duas décadas. Nele foi dito que toda criança tem direito fundamental à educação e que é preciso dar oportunidade para que o nível adequado de aprendizagem aconteça. No entanto, as interpretações tornam-se ambíguas no campo da surdez quando se diz que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades.” (p.1). E mais ainda quando se diz que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras.” (Ibidem, p.1)

Alguns entendem que isso deixa claro a obrigatoriedade dos estudantes Surdos em escolas regulares e que isto é obrigatoriamente o melhor para eles. Entendemos que o mais importante nesta discussão seja a parte que menciona a importância de ser um ambiente capaz de satisfazer as necessidades do estudante. Cabe lembrar que as necessidades englobam fatores individuais, mas também culturais e sociais. Assim, consideramos que não existe o melhor ambiente para o grupo, mas um melhor ambiente

¹⁸ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

para cada indivíduo, com condições de acolhimento e de educação mais adequados às singularidades e diferenças destes estudantes.

Não estamos aqui dizendo que as escolas regulares com estudantes Surdos incluídos nas classes com ouvintes não são bem sucedidas. Entendemos que tudo depende também de estratégias, realidade do estudante e apoio de toda uma equipe, família e demais envolvidos em sua caminhada. Estamos aqui para conhecer a realidade de estudantes de uma escola específica de Surdos que por vezes ainda é ameaçada de ser extinta. Caso ainda exista alguma discordância em torno da relevância destas para a formação de estudantes Surdos, gostaríamos de também percebê-las e minimizá-las. A própria declaração de Salamanca (1994, p. 5) diz que as escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Estudos referentes à Educação de Surdos mostram que uma das grandes dificuldades encontradas ao longo do percurso de aprendizagem do estudante Surdo na escola, reside no desenvolvimento da linguagem e interação no âmbito escolar de escolas inclusivas. O fato mantém-se, ainda que haja intérprete e projetos de aprendizagem de Libras. É ainda insuficiente na maioria dos casos, pois o Surdo ainda não se aproximando de suas questões culturais.

O desafio de efetivar uma proposta bilíngue é um processo em desenvolvimento na escola específica de Surdos e mais ainda na escola regular. Por isto também, ainda se defende a permanência de escolas que se dedicam especificamente aos estudantes Surdos. Por vezes o preparo e tempo de dedicação dessas instituições é superior ao possível dedicado pelas escolas regulares, visto que são exclusivamente voltadas para a Educação de Surdos. Isto não é uma regra, mas uma realidade.

Em outras realidades externas à uma escola específica de Surdos, por vezes o estudante acaba sendo apenas inserido em turmas com ouvintes e o professor, ainda que com auxílio de intérprete, busca na maioria das vezes, sem sucesso, uma aprendizagem significativa para este sujeito. Visualizamos casos assim em estudos como o apresentado por Campos (2013). Imagine uma classe com um estudante que não domina sua língua de comunicação, e tem um intérprete que faz tradução das suas aulas para a língua que o estudante não domina - ainda que seja a oficial dos Surdos. Será que a função do intérprete estará sendo alcançada, por mais bem preparado que ele esteja para realizar a tradução? A política de inclusão tem mérito quando pensamos na educação para todos e com todos, mas o Surdo, assim como os demais estudantes, apresenta suas particularidades. Para

atingirmos avanços e os objetivos propostos na Educação, precisamos que estas sejam consideradas no processo educativo.

Escolas com propostas bilíngues para Surdos e dedicadas somente aos Surdos são instituições de educação na qual eles possuem contato com diversos sujeitos da mesma cultura. O fator cultural delinea também a subjetividade social daquele indivíduo.

Ao falar em subjetividade social, não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. (González Rey, 2003, p. 203).

Acredita-se que seja um potencial diferencial dessas escolas oferecer condições de aprendizagens significativas para os estudantes Surdos pelo fator acessibilidade linguística e preparo com metodologias e propostas específicas que englobam a cultura de tais estudantes. O fato não isola a possibilidade de haver experiências positivas também nas escolas de ensino regular, ditas inclusivas.

Na escola de Surdos os funcionários devem ter necessariamente conhecimento de Libras. Os mesmos vivenciam o fator cultural com estes estudantes, fazem parte da comunidade Surda, facilitando um caminhar futuro rumo à inclusão. Essas escolas trazem olhar de cunho socioantropológico sobre o desenvolvimento do estudante e sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem. Como é bem dito no artigo 22, do Decreto 5626, especificamente em seu parágrafo 1º, na definição referente à educação bilíngue para Surdo:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução sinalizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Nestas escolas o sujeito Surdo tem contato tanto com a língua de sua cultura surda como também com a língua escrita da cultura ouvinte, de seu país, em todos os ambientes da escola. O fato de ter contato direto com seus pares linguísticos faz uma grande diferença na formação integral, desenvolvimento e aprendizagem do estudante. A linguagem tem função primordial na vida humana. O homem carrega em si a necessidade de comunicar-se e por isto a necessidade de construir e acessar símbolos que permitam a capacidade de usar e perceber um sistema simbólico ligado aos seus sentidos. Desta forma a linguagem escrita, apresenta função social imprescindível. Já a linguagem oral tem sua

relevância determinada pelas características das pessoas que as utilizam, por isto também a existência da linguagem viso-gestual, própria dos Surdos.

El lenguaje es universal en todas las sociedades humanas y es posible debido a la capacidad pensar simbólicamente del ser humano y a su necesidad de una comunicación altamente compleja que se deriva de la interdependencia humana. Las primeras funciones del lenguaje implican transacciones interpersonales inmediatas en las que se utiliza la lengua oral. Pero al volverse la sociedad más compleja llega uno momento en que se necesita otro tipo de comunicación que trascienda el tempo y el espacio. A esto se suma el hecho de que nuestra capacidad de utilizar y percibir sistema simbólico no está limitada a único sentido: el oído. De hecho, la lengua escrita es visual, como también lo es la lengua de señas de los sordos. Esto demuestra que lo universal entre los seres humanos es la necesidad de crear y usar lenguaje. La forma que éste asuma dependerá de sus funciones y de crear y de las características de las personas que lo utilicen. (HOCEVAR; CASTILLA; DUHART. apud SKLIAR, 1999. p. 83)

Aprender a modalidade escrita da língua portuguesa é, sem dúvida, muito importante na vida do estudante Surdo, visto que é ainda através da língua majoritária que poderá ter acesso a diversas oportunidades e informações. Mas também, saber a língua própria da cultura a qual faz parte, ainda que minoritária na sociedade, não é dispensável, pois para que este possa comunicar-se com outros da mesma cultura e também ouvintes com conhecimento de Libras se faz indispensável que compreenda a sua língua, até mesmo para ter como possibilidade e base à aprendizagem de outras. Até mesmo para ser incluso em escolas regulares.

O que estamos apresentando é que precisamos estar atentos às particularidades de cada sujeito, e até às diferentes condições de aprendizagem existentes em um mesmo grupo. Isto inclui estar atentos e pesquisar a relevância que ambientes de ensino diferentes podem apresentar. Com base no parágrafo a seguir, proclamado na Declaração de Salamanca (1994), é possível visualizar a condição da proposta da escola bilíngue para Surdos como uma ideia e concretização favorável ao estudante, tendo em vista que necessariamente este precisa ser o foco dos processos educacionais.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...] (1994, p. 1).

O estudante Surdo necessita de um ambiente que o faça de fato estar incluso no processo educativo, não apenas inserido, mas: ser um estudante que não apenas copia as atividades, mas principalmente as aprende; poder participar de atividades individuais e coletivas e compreender o assunto estudado; ter acesso à vivência do currículo escolar

proposto e ser contemplado nas propostas; interagir com seus colegas, professores e demais funcionários da instituição; fazer parte ativa da escola ao ter aprendizagem significativa e bons resultados no seu desempenho tanto de aprendizagem quanto do social; entre outros.

Em toda prática pedagógica favorável a aprendizagens significativas, se faz necessário considerar o estudante em sua totalidade e ouvi-los.

Ora, os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua. (SÁ, 2011, p. 22)

O olhar direcionado à identidade/ diversidade, e não à homogeneidade, é vital para isto. Os Surdos têm sua sensibilidade com o mundo através das sensações visuais, táteis, olfativas e gustativas. Por isto se faz importante nos permitirmos ouvir outras realidades, além da majoritária.

4.2 É possível pensar em Música numa escola assim?

Será que uma escola que enfatiza o âmbito cultural do Surdo pode trabalhar Música (conteúdo), música (momentos com música sem necessariamente ser como conteúdo) ou musicalidade com os estudantes Surdos? Como uma escola específica de Surdos vem lidando com a obrigatoriedade da Música e com a musicalidade de seus estudantes? O que temos registrado a respeito disto? São estas algumas das perguntas que foram surgindo ao longo de nossas reflexões. “As potencialidades de quaisquer estudantes devem ser estimuladas, sejam surdos ou ouvintes. As comunidades surdas precisam se fortalecer a fim de romper os muros da ditadura dos ouvintes como modelo único na arte de fazer arte.” (FARIAS; SÁ, 2011, p. 232).

Apresentamos o acesso ao conhecimento acerca de Música como um direito de todos. Consideramos a forma de apreensão do mundo de cada estudante, não necessariamente com o intuito de que gostem deste ou daquele estilo musical, mas que possam conhecer e fruir, pois faz parte da sociedade em que vivem. Imagine um Surdo em uma roda de conversa sobre música sem entender do que se fala porque não foi oportunizado conhecer sobre o assunto? Será que os Surdos de uma escola específica de Surdos são barrados deste tipo de reflexão? São perguntas que nos propusemos a refletir junto a eles.

O não gostar de algo precisa ser respeitado. Ninguém é obrigado a amar todas as disciplinas, como história, português, ciências ou outra, mas todos precisamos ser oportunizados a conhecê-las e vivenciá-las em nossos currículos escolares. Para que haja oportunidade, é necessário compreender os conceitos contemplados no estudo. Enquanto professores, torna-se necessário reconhecermos as especificidades presentes na diversidade dos estudantes, para que possamos desenvolver estratégias capazes de atingir uma prática significativa para cada sujeito. Para termos estudantes críticos, precisamos formá-los para isto, apresentando a realidade – a música faz parte da vida, por que negar?-, quebrando possíveis barreiras.

A música não precisa ser encarada como uma ameaça cultural ou domínio de uma cultura sobre outra. Será que ainda é vista assim em algum ambiente educacional? Por mais que um ambiente preze pela manutenção das tradições culturais de um grupo e que alguém diga que determinada música não faz parte de tal cultura, abrir horizontes para assuntos que transcendem nossos hábitos pessoais é algo enriquecedor, se for feito com respeito ao que somos e vivemos.

É assim que conseguimos pensar acerca de música em escola específica de Surdos. Mas e a escola? E os estudantes? E a família? O que pensam? Os objetivos pedagógicos precisam levar em consideração as características biológicas dos estudantes, mas também contemplar as culturais, não negando as demais culturas e relação com elas. Contemplar os aspectos culturais não é restringir-se apenas ao que entendo ser minha cultura, ou o que alguém me disse ser ou não ser da minha vida.

O que nos interessa é que este estudante possa ter acesso e esteja tendo uma prática e estudo musical significativos, que contribuam para o seu desenvolvimento. A Música é obrigatória e há boas razões para isto; se faz importante usufruir. Não se trata de incentivar a inserção do estudante Surdo como participante meramente ornamental, para simplesmente cumprir uma obrigatoriedade. Isso não é uma prática de inclusão. A reflexão proposta desloca-se do cumprir uma obrigação, para o abraçar uma possibilidade benéfica.

As vibrações sonoras podem ser sentidas pelo corpo do Surdo, mas isso não o torna um ouvinte. Incluso ou não em classe com ouvintes, aonde quer que o Surdo esteja, necessita ser entendido como tal nas práticas pedagógicas. E quando falamos nisto pensamos em todas as escolas que têm estudantes Surdos, inclusive nas específicas de Surdos.

As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isso tem que ser apresentado num contexto significativo, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório (SÁ, 2011, p. 251).

Portanto, há que se considerar a forma como cada estudante vive, absorve a sua musicalidade e manifesta a sua sensibilidade. Escolas específicas de Surdos podem pensar por este ângulo e colaborar para ampliar o conhecimento dos estudantes, desenvolvendo seu potencial. Discordamos da inserção de estudantes Surdos entre os ouvintes, sem que tenham a devida atenção às suas especificidades. Igualmente, discordamos da música para Surdos em que os Surdos sejam pensados como ouvintes. Pois, não estamos de acordo com alguma prática de Educação Musical meramente ilustrativa e excludente.

Por isso propomos pensar em Música entendendo os estudantes como Surdos. Kelman (2015) diz que exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Que a Música seja a luz das vivências dos estudantes.

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental [...], mas deve ser concebida e praticada à luz da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos (BRÉSCIA, 2003, p. 85).

A pedagogia considerada ao se pensar em Música em uma escola específica de Surdos é a do respeito à diferença, com atenção e respeito às múltiplas culturas. O diálogo com estudantes Surdos nos possibilita visualizar situações extremas, que vão do repúdio à música, por exemplo, até narrativas acerca de preferências musicais. Temos a hipótese de que a forma como a Música é apresentada ao Surdo pode, por vezes, ser encarada como uma invasão à sua cultura.

Quando isso ocorre percebemos que estão envolvidas questões histórico-culturais de negação a esta arte, vindas até mesmo da comunidade Surda, muitas vezes sem ter existido previamente um contato com a música. O despreparo para apresentar a música aos Surdos pode ser um vilão que causa o repúdio, o preconceito. O não gostar pode ser fruto de uma experiência em que a música foi apresentada desconsiderando a cultura surda e sem fazer valer meios para atingir e proporcionar contato real do Surdo com a música. Também podem ter passado por experiências em que a cultura surda foi considerada, potencialidades e forma de apreensão de mundo, mas os sujeitos não gostaram da arte ao entrar em contato com ela.

A situação de Surdos que não gostaram de estar em contato com música e fizeram desta uma verdade universal, também é perigosa. Não é para todos os Surdos que a linguagem musical é algo distante, algo não prazeroso, algo que não faz parte de suas vidas. Na realidade o contato e experiências musicais não são iguais para todos, nem mesmo no grupo de Surdos. Não seria preciso permitir que cada Surdo pudesse conhecer para poder tomar suas decisões? Esta não seria uma maneira de pensar a relevância da música em escola específica para Surdos?

Um Surdo não gostar de música, mas dizer para os demais que isto não é para nenhum Surdo, não seria privá-los de uma experiência diferente? É preocupante ouvir que um Surdo não gosta de música porque alguém lhe disse que música não faz parte de sua cultura. Muito diferente é ouvir que um Surdo não gosta porque experimentou e não achou agradável. Franco (2015) refere-se com propriedade ao significado da construção de distintas subjetividades.

A construção da subjetividade do sujeito surdo resulta de todo um processo de representações que lhe foram impostas de tal forma que se constituíram como “verdade absoluta”. Os Surdos em sua maioria, não questionaram a história e, até hoje, sofrem as repercussões da imagem que foi criada e incorporada a eles. Ao se deixar “possuir” pela interpretação do outro, corre-se o risco de deturpar a subjetividade individual, pois se passa a desacreditar daquilo que se vê e constrói. Desenvolve-se uma dependência exacerbada da visão do outro que impede elaborar as próprias concepções (p. 39).

Ele pode não gostar de música por alguma particularidade relativa à sua surdez, ou porque, não gosta de música ou determinado estilo musical. No entanto, a insatisfação também pode ser decorrente de se querer uma apreciação igual tanto para Surdos quanto para ouvintes.

A presença da música na escola específica de Surdos pode parecer mais uma imposição de algo que não faz parte da cultura daqueles estudantes, como se o ouvinte fosse o padrão. Por muito tempo a música foi encarada como algo inexistente na vida do Surdo, e isso veio sendo trazido ao longo da história escolar do Surdo. É como algo construído por gerações passadas que levou um tempo para ser compreendido de forma menos rígida na atual realidade do Surdo nessas escolas.

A “experiência da surdez potencializa não só a visão, mas também todo o corpo do surdo. Levando-o a experimentar as vibrações de forma até mais intensa que os ouvintes.” (SÁ, 2011, p. 244). Há manifestações de insatisfação por parte dos Surdos referente à experiência tida com a música? Sim. Alguns Surdos acabam sentindo-se agredidos em sua cultura, visto que têm a impressão de que são forçados a atropelar suas

marcas culturais por imposição ouvintista. Ainda mais quando estamos falando de uma escola em que o fator cultural é predominante e fundamental na construção do indivíduo Surdo. Nossa investigação propõe um olhar mais cauteloso para as redes de significados que vêm constituindo-se historicamente na comunidade surda quando o assunto é música.

Para sugerir uma aproximação é preciso reconhecer uma distância determinada pelos usos distintos do corpo e das modalidades linguísticas. Os estudantes surdos usam, preferencialmente, a língua de sinais, envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. A comunicação visuogestual, narração do mundo a partir de uma cultura visual. (LULKIN, 2010, p.41.)

A escola é entendida como parte da realidade daquele estudante e seus princípios também. Diante disto os caminhos educacionais precisam ser adequados conforme o grau de surdez, experiências do estudante e contexto escolar, apresentando possibilidades e motivos para que se faça acessível o conteúdo.

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. A afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte parece ser óbvia. Contudo, as representações sociais acerca da surdez e do surdo, ainda, permeiam o imaginário de muitas escolas e ocultam socialmente alguns discursos. É preciso problematizar a afirmação de que o surdo seja um usuário da cultura ouvinte (PERLIN, 2003, p. 56-57).

É também, é preciso cautela para que não seja decidido pela equipe escolar se o estudante tem o ou não direito de conhecer um conteúdo. A música faz parte dos conteúdos obrigatórios, estando essa dentro ou não da cultura do Surdo, como conhecimento de mundo se faz importante. O professor da Educação Musical para Surdos precisa estar preparado para adequar estratégias que englobem as necessidades e diferenças dos estudantes, enfatizando suas potencialidades sem determinar se o que está sendo estudado é ou não de sua cultura. Isto, quem nos tem que dizer são os próprios estudantes.

Sá (2011) propõe pensar uma Educação Musical com estratégias que atendam especificamente às necessidades de Surdos, a fim de que sejam viabilizadas práticas com aprendizagens significativas, prazerosas e eficazes. A autora questiona enfaticamente a inclusão nas aulas de Educação Musical restritas apenas à inserção da língua de sinais. Faz-se necessário dar ênfase a outros aspectos, e assim levar em consideração as realidades vivenciadas também na cultura de cada Surdo.

Na realidade, a questão central não é em que espaço os surdos estão sendo educados, mas quais são as reais oportunidades de aprendizado e quais as

políticas de significação e as oportunidades de participação que lhes estão disponíveis. (SÁ, 2011, p. 249)

Imposições dos ouvintes sobre os Surdos não devem acontecer. Para isso, é importante se levar em consideração as capacidades e reais necessidades de cada sujeito. Os Surdos têm outras maneiras de experimentar a música. Por não ouvirem apenas não a experimentam da mesma forma que os ouvintes. A música, por ter em si aspectos históricos da humanidade, tem grande relevância social. Diante desta realidade é interessante que o Surdo seja oportunizado a conhecê-la, para assim também poder conhecer as informações que estas carregam em si. “É um direito que o surdo tem, caso assim o queiram” (SÁ, 2011, p. 251).

Os diálogos existentes acerca das discussões em torno desta temática são inúmeros, visto que existem convergências e divergências acerca do trabalho de musicalização realizado com Surdos. Mais que uma questão de talento, vivenciar a música é algo relacionado à sensibilidade com o mundo e sua apreensão através da subjetividade humana. Há que se considerar, portanto, a forma como cada estudante vive, desencadeia a sua musicalidade e manifesta a sua sensibilidade.

Usufruir da música não é uma questão de talento, para as pessoas em geral, e para a criança ou o jovem, menos ainda. O ser humano que se desenvolve, criança ou adolescente, é essencialmente um músico, pois ser músico é, no fundo, esta sensível aos sons, é se deixar tocar e envolver pela música. (COSTA, 2010 apud BRÉSCIA, 2003, p.16)

Dentro deste olhar, visando benefícios, a música precisa estar de fato dentro das possibilidades históricas e culturais, ter um alcance maior, para que possa gerar mais avanços no campo humano. Os Surdos consideram sua historicidade e apresentam através de sua arte, as manifestações pertencentes à própria cultura, mas não significa que não possam interagir com outras. As chamadas representações ouvintistas são as maneiras como ouvintes compreendem a surdez e os Surdos. Historicamente trouxe atrasos na Educação de Surdos por muitas vezes eles serem considerados com o olhar ouvintista como pessoas que deveriam tentar viver cada experiência da mesma forma que pessoas ouvintes.

(...) O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2010 p.18-19) .

É preciso considerar que a construção simbólica do Surdo diferencia-se da do ouvinte. Buscar ensinar música ou fazer pessoas surdas vivenciarem a música com ausência de significação, seria uma agressão à identidade do sujeito. Faz-se necessário um olhar redimensionado para as especificidades em relação aos processos de ensino e aprendizagem, em especial às questões referentes ao ensino de Artes, na intenção de se distanciar da superação da deficiência. Precisa-se de uma Arte para e com Surdos que valorize suas potencialidades, seu processo criativo, sua forma de ver, sentir e apreender o mundo através da cultura e vivências das quais fazem parte.

“Conhecer a música é um direito que o surdo tem, mas compete aos profissionais da área atraí-los, convencê-los sensibilizá-los, encantá-los. Não se dá assim com toda a Educação?” (SÁ, 2011, p.251). Mas para isso nós profissionais precisamos de fato compreender pontos como: a cultura Surda tem suas peculiaridades, bem como cada subgrupo dentro dessa cultura também e cada microgrupo cultural apresenta suas especificidades, suas necessidades. Eis aí o multiculturalismo.

Para toda e qualquer prática pedagógica eficaz, é preciso pensar nisto e ouvir os que estão vivendo no contexto do qual falamos. Ninguém melhor que os próprios envolvidos para nos fazer entender a respeito. “À medida que não se oportuniza ao sujeito surdo um meio de expressar-se, ele é alijado de seu próprio processo de desenvolvimento.” (FRANCO, 2014, p.93). Pensando nesse fator que não só observamos mas também ouvimos os participantes desta investigação e trouxemos suas vozes na composição deste trabalho.

Capítulo 5 – ORGANIZANDO OS ACORDES

5.1 Escolhas no caminho percorrido

Este é o coração da pesquisa, o pulsar, que desencadeou o ritmo, melodia e nuances da canção. Apresentamos neste espaço as questões metodológicas delineadas no decorrer da investigação para que o leitor possa entender como a pesquisa foi desenvolvida. Tendo em vista que “quem não está convicto está pronto a escutar – é um permanente aprendiz” (ALVES, 2015, p.105), colocamo-nos aqui como não convictos. Compomos esta canção escutando e aprendendo na escuta.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob o parecer número 71207317.5.0000.5582. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o termo de liberação para uso de Imagem e Som.

As escolhas descritas a seguir são um caminho percorrido e considerado aberto durante o processo. Logo, teve possibilidades de mudanças, tendo em vista as surpresas que o caminhar poderia eventualmente nos trazer e trouxe. Surpresas também serão descritas aqui ao relacionarem-se com o direcionamento que tivemos na composição desta canção que compreendemos como multicultural. “A compreensão da pesquisa como fenômeno multicultural pode contribuir para efetivamente tornar a articulação ensino-pesquisa mais impactante na formação de pesquisa.” (IVENICKI, 2016, p. 38).

Descreveremos assim, nas próximas linhas, como tudo foi feito e o porquê das escolhas realizadas, tendo em vista o potencial de contribuição da descrição aos leitores, não apenas no entendimento de como chegamos aos resultados, mas à reflexão metodológica para novas pesquisas.

A escolha de procedimentos não depende de um ato mecânico [...] As escolhas são mais complexas, já que dependem de situações específicas e concretas nas quais é preciso articular diversos tópicos e dimensões de uma prática cujo objetivo central é produzir respostas novas para problemas e perguntas relacionados com o mundo da necessidade que envolve a educação e a sociedade nas condições históricas de seu desenvolvimento. (FILHO; GAMBOA, 2013, p. 109).

Nossas aspirações e passos são o reflexo de como consideramos os fatores que envolvem o delineamento da pesquisa. Pesquisar é um ato que envolve não somente a subjetividade dos participantes entrevistados, mas também a do pesquisador, considerando o contexto de inserção e ainda as possíveis surpresas no caminhar. Foi em

meio a tais questões que fizemos nossas escolhas pelos procedimentos realizados neste caminhar investigativo.

Esta é uma pesquisa qualitativa, por acreditarmos que em educação não há possibilidade de nos determos somente em aspectos quantitativos. A opção pela abordagem qualitativa provém da ideia descrita por autores como Minayo (2010), que afirma que esta modalidade envolve o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Considerando isto, trabalhamos nesta investigação um conjunto de fenômenos humanos, compreendendo-os como parte da realidade social, tendo em vista que o ser humano se diferencia não apenas por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade que vive.

Assim, utilizamos uma epistemologia qualitativa, incluindo conceitos de González Rey (1997). Este autor entende a criatividade do pesquisador como ponto muito evidente e necessário no caminhar das investigações, se concretizando em dois princípios: no processo dialógico da pesquisa e no processo de interpretação e construção da informação. Conforme apresenta também Coelho (2014), os momentos e instrumentos da pesquisa podem ser somente sugeridos, visto que não se espera um delineamento prévio de todo o processo já que, a cada momento o pesquisador (re) constrói a experiência estudada, que ganha novos contornos para seguir em frente, possibilitando então uma definição mais acurada dos objetivos da pesquisa, do delineamento do cenário a ser pesquisado e da contextualização dos instrumentos.

Este é um estudo de caso de cunho etnográfico. Conforme Stake (1985), trata-se de uma decisão muito mais epistemológica que metodológica, pois abrange a busca em entender um caso particular levando em consideração o contexto e sua complexidade. A etnografia é um esquema de pesquisa inicialmente desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente significa descrição cultural. Não realizaremos etnografia, tendo em vista o reconhecimento dos limites que se impõem ao fazer uma dissertação. A etnografia demanda uma imersão muito mais abrangente do pesquisador no campo investigado. Em pesquisas educacionais, há realização de estudos do tipo etnográfico, que têm suas particularidades e diferenças quando comparados à etnografia.

O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. [...] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995, p. 28)

O método utilizado foi o histórico dialético. Ao eleger a dialética, consideramos que “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.101). Sobre o caráter histórico, consideramos que este “preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.106).

Nosso olhar é composto por uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, tendo em vista que a cultura não é estática e não determina linearmente o desenvolvimento humano. Sobre esta perspectiva, trazemos a contribuição de Madureira e Branco (2005, p.91), ao explicarem que:

Apesar da consciência das dificuldades inerentes a qualquer definição, de forma didática definimos a perspectiva sociocultural construtivista como uma perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo.

Juntamente a isso, a presente pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tem como princípio epistemológico o enfoque histórico dialético, tendo uma abordagem interpretativa sociocultural construtivista. Os primeiros capítulos (1, 2, 3 e 4) compreenderam a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Os próximos (5, 6 e 7) serão dedicados à apresentação dos resultados e análise dos mesmos. Tanto para a etapa de pesquisa bibliográfica, quanto na ida ao campo de investigação, tivemos critérios para nossas ações. Iniciamos com a realização de um levantamento acerca de pesquisas sobre a temática que investigamos: musicalidade de Surdos no contexto escolar. O estudo bibliográfico aconteceu ao longo de todo o percurso, mas de forma mais enfática antes da ida ao campo.

O levantamento de trabalhos na plataforma da CAPES¹⁹, consistiu na verificação dos títulos dos trabalhos através da busca pelas palavras chaves “surdo, surdos, música e

¹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. “O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.” <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Em: 13/02/2016.

musicalidade”, leitura dos resumos dos trabalhos (alguns disponíveis na plataforma Sucupira e outros nas bibliotecas online de universidades brasileiras), identificação dos programas de pós-graduação aos quais estavam vinculadas as produções, classificação da área de conhecimento, formação dos pesquisadores, ano de publicação e instituição. Todos os gráficos e quadros que serão apresentados no capítulo 1 são referentes à busca realizada nesta plataforma.

A musicalidade dos Surdos no contexto escolar específico para Surdos foi a delimitação dada no foco pesquisado. Para alcançar a busca com maior precisão optamos por partir de uma apresentação mais ampla das pesquisas sobre música com Surdos disponíveis no banco de dados averiguado, e em seguida filtramos os trabalhos que refletem aspectos escolares da música no currículo escolar dos estudantes Surdos. Para filtrar os resultados relacionados ao contexto escolar, foram realizadas leituras mais criteriosas dos trabalhos, adentrando em dados registrados até mesmo além dos resumos de cada trabalho. Percorremos os capítulos de alguns, para averiguar, por exemplo, o local de pesquisa e a perspectiva de inclusão referente ao lugar da investigação. Após isto partimos para a próxima fase: o trabalho de campo.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim constroem um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO; GOMES, 2015, p.61)

Neste momento foram realizados: análise de documentos da escola, entrevistas semi-estruturadas e observação, em busca da presença da música nas realizações e/ou proposta da instituição e identificação de traços de musicalidade nos estudantes. Apropriados destes instrumentos realizamos a triangulação dos dados no momento da análise, apoiados em conceitos da teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1996) e multiculturalismo (IVENICKI, 2016). Sobre a triangulação, Ivenicki (Idem) nos diz que, além dos critérios típicos de rigor nas pesquisas, na metodologia qualitativa deve-se utilizar no mínimo três instrumentos de coleta de dados. É uma tentativa de assegurar profundidade nos fenômenos da investigação. Aqui optamos por: observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Mais adiante detalharemos estas escolhas. Temos noção que esta decisão nos distancia dos procedimentos da teoria qualitativa indicada por González Rey (1996), fator que não modifica termos a teoria da subjetividade (REY, 1996) como basilar em diversos pontos conceituais e de análise.

O objetivo da coleta e da análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações

interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem. (AMORIM; SILVA; ROSETTI-FERREIRA, 2004, p. 30).

Os participantes entrevistados na pesquisa foram estudantes, professores, responsáveis pelos estudantes, pedagogos e diretor de uma escola pública do Estado do Amazonas. Esta instituição se dedica exclusivamente ao ensino de estudantes Surdos, por isto intitula-se escola específica de Surdos. A mesma tem reconhecimento nacional como uma das poucas escolas bilíngues de Surdos do país.

Todos os professores dos estudantes entrevistados foram convidados a participar das entrevistas, assim como as duas pedagogas da instituição, diretora e responsáveis pelos estudantes. Esses também participaram, para que pudéssemos obter fragmentos da constituição subjetiva musical dos estudantes além da escola. Acreditamos que as relações extraescolares influenciam diretamente as intraescolares. Os estudantes selecionados pertenciam a duas turmas de nono ano da escola que nos referiremos com o nome fictício de Orquestra Anathallis Manausensis.

Os critérios de inclusão utilizados para a escolha das turmas foram: o desenvolvimento linguístico mais avançado, com isto a possibilidade de darem respostas mais completas, e, um tempo maior como estudantes dessa escola, permitindo um conhecimento de como a música veio se fazendo presente ao longo de outros anos de vivência na instituição. A autonomia nas decisões, devido a faixa etária, também foi considerada. A princípio a pesquisa ficaria restrita a uma turma. Porém, quando chegamos à instituição, as duas turmas referentes ao ano almejado (9º ano) já haviam sido aglutinadas em apenas uma sala em decorrência das demandas da escola. Tal fato fez ficar inviável desconsiderar alguns estudantes das relações e construções de sentidos que iam se delineando no processo investigativo. Desta forma os estudantes das duas turmas foram incluídos na pesquisa.

As entrevistas com os participantes Surdos contaram com a colaboração de intérpretes de Libras que também são professores instituição. A medida foi planejada e executada a fim de que o pesquisador pudesse deter-se com exclusividade e maior tempo aos registros e análise dos dados. Além do tempo ser otimizado, a presença dos intérpretes conferiu maior precisão e qualidade à interpretação das falas, por já terem maior familiaridade com os sinais daquele grupo específico de estudantes.

Mesmo com o auxílio na interpretação, em todos os momentos que queríamos interferir ou perguntar algo aos participantes, foi solicitado ao intérprete ou explicitado pela própria pesquisadora em língua de sinais. O conhecimento básico de Libras permitiu acompanharmos em língua de sinais as perguntas e respostas também na análise dos vídeos. Assim, não nos detivemos apenas no que estava sendo traduzido pelos profissionais; questionamos e dialogamos em torno da tradução.

Os resultados obtidos foram considerados tendo em vista a ótica da cultura Surda e da língua de sinais, que é uma língua de modalidade visuo-espacial. Ao considerar as singularidades dos participantes Surdos, foi utilizado também o recurso de vídeo para colaborar com análise mais cautelosa das respostas. A análise dos dados foi feita com inspiração em alguns princípios propostos na análise microgenética, com sua vinculação com a matriz histórico-cultural, explanados por Góes (2000, p.15) ao nos dizer que:

Essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Na análise nos apropriamos de princípios básicos trabalhados nos conceitos de González Rey (2005) em relação à produção do conhecimento. Assim, entendemo-lo como um processo construtivo-interpretativo, com o singular como instância legítima dessa produção e tudo isto como um processo dialógico. Descreveremos mais detalhes do processo afim de que possam ter mais possibilidade de mergulho no contexto desta investigação.

5.2 A escola da pesquisa

Esta é uma escola de referência em Educação de Surdos no Amazonas. Recebeu diversos prêmios ao longo de sua trajetória, dentre eles: Prêmio Gestão Escolar – 3º lugar em 2007 e 2008 e 1º lugar em 2009. É uma instituição associada à UNESCO - Organização das Nações Unidas e certificada pela ISO 9001. Já recebeu o prêmio Qualidade Amazonas e foi homenageada pela Assembleia Legislativa do Amazonas pelo trabalho que desenvolve aos/com Surdos do Estado.

Localizada na zona urbana de Manaus, a instituição escolar da pesquisa está inserida em uma comunidade centrada em um dos mais antigos bairros da cidade e que abriga o maior número de moradores migrantes nordestinos. A escola funcionou até 2016

em uma antiga residência desta localidade, adaptada para atender as necessidades de escola. Ainda em 2016 foi solicitada a retirada da instituição daquele ambiente e, com isto, surgiram algumas dificuldades e outras foram acentuadas.

Aquele prédio tinha uma estrutura que possibilitava a concretização dos projetos que a escola se propusera fazer, observados nos documentos da mesma, e ficava localizado em área de melhor acesso aos estudantes. Após a mudança, as atividades ficaram restritas e cresceu o índice de alunos transferidos. A redução de um espaço apenas com salas e pouquíssima estrutura restringiu bastante o trabalho e possibilidades de realização e continuidade em alguns projetos da escola, como a festa julina: momento em que os estudantes ensaiavam gêneros musicais distintos e se apresentavam, tendo envolvimento forte de toda a comunidade Surda da capital.

A comunidade Surda manauense fez mobilizações em busca do retorno ao prédio anterior e destaca sempre nesses eventos relevância que uma escola específica de Surdos tem aos Surdos. A escola foi criada pelo decreto n°. 6331 de 13 de maio de 1982. As atividades escolares foram iniciadas com 150 alunos matriculados, na faixa etária de 4 a 25 anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola é administrada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC. Desde 1982, data de sua criação, mudou-se cinco vezes de prédio até chegar, em 2016, ao atual, como um complexo de uma escola especial.

O patrono da escola foi escolhido pelos seus méritos de educador em escolas da rede pública e particular de ensino. Era Bacharel em ciências e letras, trabalhou no interior do Estado em várias localidades como: Paricatuba, Janauacá, São José do Amatari, Codajás, Terra Caída e Xiborema. Em 1922 foi removido para Manaus onde exerceu o magistério na Escola Regimental da Polícia Militar, Escola Preparatória, Escola Normal, Colégio Dom Bosco e Escola Comercial Rui Barbosa. Lecionava Geografia e História do Brasil e da civilização. O respeitado professor nasceu em Portugal no dia 25 de janeiro de 1890, porém foi registrado como cidadão brasileiro. Faleceu aos 79 anos no dia 17 de outubro de 1969.

Documentos da escola informam que em 2015 haviam 153 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino. O turno matutino tinha 59 alunos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, e o turno vespertino contava com 94 alunos do 6° ao 9° ano Ensino Fundamental. Sua estrutura pedagógica e administrativa é composta de uma gestora, duas pedagogas, 37 professores (dois Surdos), e 12 servidores.

A escola é regida por preceitos legais que regulamentam o funcionamento do ensino no país, como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Há no Brasil pouquíssimas escolas que se configuram como esta, enquanto uma instituição específica para atendimento de estudantes surdos. Tem como parâmetro de prática de ensino a Lei 10.436/ 202 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual prevê: “§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Neste sentido, com a finalidade de atender às especificidades linguísticas, identitárias e culturais da pessoa Surda, a escola oferece uma proposta bilíngue, tendo como Língua 1 a Língua Brasileira de Sinais e como Língua 2 a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

5.3 Ida à instituição da pesquisa

Durante 180 dias foi realizado o trabalho de diálogo, observação, escuta e reflexão do/no campo da pesquisa. O adentrar na escola foi antecedido por convite, apresentação e explicações prévias em reunião com a diretora da escola. Na ida ao encontro inicial, com a carta de apresentação e pedido de autorização formalizada, nos foi concedido o apoio e permissão para a realização de todos os procedimentos propostos e indicados nos documentos posteriormente assinados pelos participantes envolvidos. Todas as etapas e procedimentos foram esclarecidos e concordados com e pelos participantes.

A luta por um espaço próprio foi uma realidade observada na pesquisa, tanto em documentos quanto nas falas dos participantes. Estar em um espaço reduzido foi situação apresentada desde o princípio como forte limitador na realização das atividades da escola, visto que algumas voltadas à música inclusive, anteriormente a esta mudança física aconteciam de forma mais ampla. Isto foi dito pela direção da escola e corroborado por professores, estudantes, demais profissionais e responsáveis dos estudantes, ao longo das entrevistas e observações desta pesquisa.

Agora em 2018, a escola em comunhão com pais, professores e estudantes conseguiu liminar do Ministério Público para retornar ao mesmo prédio onde esteve durante tantos anos. Houve uma movimentação grande juntamente a comunidade Surda na audiência para tratar do assunto. A audiência final decretou que a instituição retornará para o prédio em que esteve até 2016. Segundo o documento desta concessão, será feita uma reforma no prédio antes dele ser (re)ocupado pela escola.

Até o final da pesquisa esta mudança ainda não tinha acontecido, mas estamos acompanhando a situação também agora com maior envolvimento na causa. A escola, referência em Educação de Surdos, se mostrou ativa politicamente frente às lutas e conquistas dos Surdos, defendendo a cultura e identidade Surda. As escolhas tomadas pela direção são informações relevantes para nossa pesquisa, por trata-se de um estudo cultural.

A mudança de localização ocasionou a limitação para realização de eventos e a desistência de muitos estudantes. Mesmo a escola sendo referência em Educação de Surdos, devido a localização ser um tanto distante para locomoção por meio de transporte público, muitos pais optaram com pesar por retirar seus filhos da instituição. Antes, além de haver farta possibilidade de transporte, ser um prédio próximo ao centro da cidade, os estudantes tinham o espaço somente deles, incluindo a quadra de esportes própria - fator que foi apresentado como uma grande perda para continuidade em projetos e eventos da escola.

5.4 A necessidade no caminhar: Além da escola

A escola não foi o único lugar da pesquisa. No caminhar investigativo nos deparamos com a necessidade de ir além do espaço físico escolar, tanto em observações como em entrevistas. Alguns eventos do calendário escolar que contemplavam a musicalidade dos estudantes foram realizados em espaços externos a instituição. Como estes momentos também fizeram parte das observações, se fez necessário incluir tais espaços também como locais desta pesquisa. Foram eles: área externa do Teatro Amazonas e áreas específicas de outras três escolas da Secretaria de Educação. Todos esses espaços foram considerados no estudo.

Para conseguir realizar entrevistas com alguns responsáveis que comunicaram não poder comparecer à escola, houve deslocamento da pesquisadora até suas residências. Também para que uma das estudantes (com comprometimentos mentais) pudesse ser entrevistada de forma tranquila e sem pressa para responder aos questionamentos, após observação e conversa com a responsável, também foi necessário o deslocamento para que a entrevista ocorresse na residência da estudante.

5.5 Vozes: Observações, documentos e entrevistas **Observações**

As observações foram realizadas antes das entrevistas e na escola aconteceram em mais de um ambiente: nas salas de aulas das turmas, no refeitório, corredor e quadra. Sobre a quadra utilizada, que era o ambiente de maior realização de atividades envolvendo música: esta por vezes não podia ser aproveitada por fazer parte da escola especial Flor da Pele²⁰. A quadra só podia ser emprestada para a escola de Surdos quando não havia outra atividade da escola especial no mesmo horário.

Quadro 4 - Momentos de observações da pesquisa na escola específica de Surdos e em outros ambientes

Momentos	Tempo aproximado de observação	Local	Período
Confraternização – Aniversário da escola	3 h	Refeitório da escola	Maio
Em classe – aulas e momentos entre as aulas	120h	Sala de aula da escola	Maio - Junho
Acolhida diária dos estudantes	5h (10min/acolhida)	Pátio/corredor da escola	Maio – Junho
Aulas de Educação Física	10h (60 min/ aula)	Quadra de esportes compartilhada com a escola	Maio – Novembro
Dia das mães	2h	Refeitório da escola	Maio
Bingo Dançante (Desfile, dj, dança, apresentações)	4h	Pátio maior da escola especial em que a escola em questão está inserida	Junho
Desfile de abertura dos jogos interescolares da Secretaria de Educação	4 h	Em outra escola da mesma Secretaria de Educação	Junho

²⁰ Flor da pele é uma música de Zeca Baleiro que trata da sensibilidade nas relações humanas. A expressão *à flor da pele* nos remete a estar com as emoções exaltadas. Por esse motivo, escolhemos dar este nome (fictício) à escola de Educação Especial, por acolher (dentro de suas possibilidades) a Escola Específica de Surdos, o que expressou muita sensibilidade entre ambas ao longo da pesquisa.

Ensaio - Festa Julina	8 h	Quadra de esportes compartilhada com a escola	Junho – Julho
Evento em prol da Festa Julina	2 h	Quadra de esportes compartilhada com a escola	Junho
Festa Julina		Quadra de esportes compartilhada com a escola	Julho
Ensaio para apresentação externa no dia dedicado a Educação Especial	2 h	Refeitório da escola	Agosto
Amostra de artes no dia dedicado à Educação Especial	4 h	Área externa do Teatro Amazonas – Largo São Sebastião	Agosto
Ensaio para a marcha cívica de 7 de setembro	1 h	Quadra de esportes compartilhada com a escola	Setembro
Confraternização - Dia do estudante	3 h	Refeitório da escola	Outubro

Fonte: Elaborado pela autora

- Na sala de aula:

O primeiro contato com os estudantes foi em classe. Ali iniciamos a etapa de observação. A pedagoga do turno vespertino e a diretora da instituição me conduziram até a sala e lá explicaram à turma sobre a minha chegada e permanência com eles por algum tempo desde aquele momento. Foi breve e esclarecedor: palavras de apoio que fizeram um diferencial positivo no andamento.

Em seguida agradei a recepção acolhedora dos estudantes e equipe, destaquei novamente a importância de cada um na pesquisa, pedi permissão e apoio nas etapas. Falei ainda brevemente que no primeiro momento, caso aceitassem participar, eu ficaria junto a eles em classe fazendo algumas anotações para a pesquisa. Entendemos que neste caminho é bom explicarmos a razão das ações para que os participantes não fiquem por muito tempo com possíveis comportamentos engessados ou amedrontados diante do pesquisador.

Com o apoio e aceites, devidamente registrados nos Termos de Assentimento e Consentimento, frisando sempre que podiam ficar tranquilos porque eu não estaria avaliando-os nem repassando e ou divulgando alguma informação ou registro sem autorização. Em todo o processo esse diálogo constante foi parceiro da pesquisa. Em todas as observações na classe fiz registros escritos em um diário de bordo, e somente introduzi as câmeras filmadoras e fotográficas após conversa e apresentação das câmeras aos estudantes. Convidei-os a manuseá-las por algum tempo, para entenderem que tudo seria feito com respeito a cultura Surda e que não precisariam ficar tão assustados com as novidades ali presentes.

- Em eventos do calendário escolar:

Como o espaço da Escola Orquestra Anathalis Manausesis estava reduzido, alguns eventos foram realizados nos ambientes destinados apenas à Escola Flor da Pele e em outras instituições da mesma Secretaria de Educação, que também cederam espaços para a realização de momentos da instituição pesquisada. Foi possível notar que, mesmo diante dos empecilhos que apareceram ao longo da pesquisa, a equipe sempre criou alternativas para participar do que foi proposto.

Alguns dos eventos, em que acompanhei os estudantes e professores, foram realizados em turnos diferentes dos de aula dos estudantes da pesquisa, como: abertura dos jogos escolares, apresentação artística na área externa do Teatro Amazonas no dia dedicado as pessoas com necessidades especiais, festa julina, bingo dançante e a cantata natalina. Todos os citados anteriormente também não aconteceram no espaço da Escola Flor da Pele, mas permitiram observações em torno da temática musicalidade nos estudantes, bem como também notar o tratamento e olhar sobre tal questão pelos profissionais envolvidos nos contextos.

Dados documentais

- Projeto Político Pedagógico - PPP

O Projeto Político Pedagógico da Escola foi reelaborado em 2015, com o objetivo de atender a realidade e diretrizes atuais, conforme relato da direção escolar. No ano de 2017 sua reformulação estava sendo realizada. Esse processo parte de observações e reflexões da equipe escolar, debatidas em reuniões contemplando proposta curricular apresentada à Secretaria de Educação, a cada dois anos. A elaboração da nova proposta

aponta para um currículo com aprofundamento maior em questões referentes à própria cultura e identidade Surda dos estudantes da escola.

- Fichas dos Estudantes

Nos arquivos da secretaria da Escola Anathalis Manausesis conseguimos ter acesso também às pastas de documentos de todos os estudantes, com dados de cunho pedagógico e clínico. Nelas existiam fichas de acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante, apresentando como se deu ao longo dos anos em cada disciplina. Além de apresentar também: ficha com dados da surdez, encaminhamento do estudante para a escola e laudos médicos.

- Arquivos de eventos e projetos

A Escola apresenta um banco de registros rico em fotografias e vídeos de eventos. Tivemos acesso a este material, que foi enriquecedor para podermos conhecer um pouco acerca dos projetos e eventos que foram desenvolvidos ao longo dos anos nesta instituição e se a música esteve de alguma forma presente neste trajeto. Outro tipo de registro foram os próprios projetos que a escola tem documentado: há cadernos explicativos dos projetos. Muitos deles renderam prêmios à instituição.

Quadro 5 - Momentos musicais que aconteceram além das observações do pesquisador, mas foram percebidos no banco de registros (fotos e vídeos) do ano de 2017 da escola específica de Surdos da pesquisa

Eventos	Mês do acontecimento
Marcha cívica com utilização de instrumentos musicais – Dia da Independência	Setembro
(Desfile em ruas da cidade)	
Marcha cívica com utilização de instrumento – Dia da Independência	Setembro
(Desfile no sambódromo)	

**Dança no dia de abertura da copa de
futebol de Surdos do Estado**

Outubro

Cantata Natalina

Dezembro

Fonte: Elaborado pela autora

Entrevistas

Destacamos que a subjetividade social da escola está perpassada pela subjetividade social de outros espaços sociais. Dessa forma, a subjetividade social de uma escola específica expressa sentidos e significados oriundos da sociedade de uma forma mais ampla, como a família, a religião e outros espaços institucionais. (BEZERRA, p.58)

Tendo em vista tal aspecto, as entrevistas foram realizadas de forma individual com quatro grupos de participantes, pensando também em espaços além da instituição escola. Ao todo foram 36 pessoas entrevistadas: 14 Surdos e 22 ouvintes. Para efeito de organização e colaboração às análises, dividimos os participantes em quatro grupos.

**Quadro 6 - Realização das entrevistas com o grupo “a” da
pesquisa – equipe de gestão escolar (Realizadas em junho de 2017)**

Entrevistado - Nome Fictício -	Duração -Tempo Aproximado-
Cipó Imbé	27min
Cocar de Jurema	55min
Jagube	30min

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 7 - Realização das entrevistas com o grupo “b” da
pesquisa – professores (Realizadas entre junho e setembro de 2017)**

Entrevistado	Disciplina de atuação	Duração
--------------	-----------------------	---------

- Nome fictício -		-Tempo aproximado-
Benguê	Língua Inglesa	32min
João Brandim	Língua Brasileira de Sinais	51min
Concha lilás	Ensino Religioso	31min
Flor de Nanã	Artes	1h10min
Campainha	Ciências	40min
Helicônia	Educação Física	55min
Lilás da Mata	Geografia	33min
Mimo	História	50min
Rainha	Língua Portuguesa	2h42min
Rutinha	Matemática	50min
Xangô da Mata	Língua Portuguesa	40min

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 - Realização das entrevistas com o grupo “c” da pesquisa - responsáveis pelos estudantes

Entrevistado	Local de realização	Duração
- Nome fictício -		-Tempo aproximado-
Keá C (parente de dó maior)	Residência do responsável	60min
Keá D (parente de ré maior)	Escola da pesquisa	30min
Keá E (parente de mi maior)	Escola da pesquisa	20min
Keá F (parente de fá maior)	Residência do responsável	35min

Keá B (parente de si maior)	Escola da pesquisa	25min
Keá Cm (parente de dó menor)	Escola da pesquisa	14min
Keá Dm (parente de ré menor)	Escola da pesquisa	22min
Keá Em (parente de mi menor)	Escola da pesquisa	23min
Keá Fm (parente de fá menor)	Escola da pesquisa	17min
Keá Gm (parente de sol menor)	Escola da pesquisa	16min

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 - Realização das entrevistas com o grupo “d” da pesquisa – estudantes (Realizadas entre junho e setembro de 2017)

Entrevistado - Nome fictício -	Local de realização	Duração -Tempo aproximado-
C (dó maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h16min
D (ré maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h5min
E (mi maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	2h29min
F (fá maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h13min
G (sol maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h5min
A (lá maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	56min
B (si maior)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h2min
Cm (dó menor)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	51min
Dm (ré menor)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h33min
Em (mi menor)	Residência do estudante	1h27min
Fm (fá menor)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h28min
Gm (sol menor)	Escola Orquestra Anathalis Manausesis	1h20min

Fonte: Elaborado pela autora

Para preservar as identidades utilizamo-nos de nomes fictícios a todos os participantes, conforme compromisso estabelecido com o Comitê de Ética do CFCH/UFRJ. Aos estudantes, mantendo a alusão do trabalho como se fosse uma canção, foram nomeados como acordes musicais. Assim como os acordes musicais em suas formações contemplam notas, entendemos que cada estudante que compõe a canção, como acordes, com os demais também apresentam suas singularidades e pontos em comum. Esta foi a relação estabelecida nos nomes escolhidos. Outro fator na escolha deve-se a relevância de cada acorde à composição de uma canção, associando com o quão fundamental cada estudante foi no processo desta pesquisa. Compreendemos que sem qualquer um dos acordes, esta nem se quer seria uma mesma canção. Para nomear os responsáveis usamos um termo do vocabulário indígena Keá, que significa parente (família), seguido do nome da cada estudante pelo qual o entrevistado é responsável.

Quanto aos nomes escolhidos para os professores e gestão escolar, foram pensados a partir de plantas amazônicas, mantendo traços da identidade dessa investigação. Para os professores selecionamos arbustos e sub-arbustos, por essas serem plantas que “Trazem sinais do passado e armazenam a capacidade de suportar as transformações.”²¹ Todas, são espécies que se desenvolvem na mata virgem amazônica. Segundo a mesma fonte os arbustos e sub-arbustos “Formam a base de sustentação, atuando conjuntamente com as raízes de todas as árvores da floresta. Elas ajudam a suportar, nos planos mais densos, a transformação que vem dos planos mais elevados.” Foi pensando nessas descrições que as elegemos. Para a equipe de gestão, mantemos a mesma linha de reflexão e escolhemos cipós. Esses, conforme a fonte em nota, acionam o fluxo das energias e conecta os canais de comunicação.

- Grupo a: Gestão escolar

Neste grupo, diretora, pedagoga do turno matutino e pedagoga do turno vespertino, foram entrevistadas, todas ouvintes. A ideia inicial era fazer entrevista apenas com a diretora da escola e pedagoga do turno vespertino, visto que os estudantes da pesquisa estudam somente neste turno. Contudo, tendo a disposição, apoio e conhecimento escolar também da pedagoga do contra turno, aliado a vivência da mesma em outros anos

²¹ www.floraisdaamazonia.com.br

escolares com alguns dos estudantes que participaram da pesquisa, optamos por realizar a entrevista com as três profissionais.

- Grupo b: Professores

Inicialmente convidamos os professores que atuavam com os estudantes sujeitos da investigação, logo, os professores do nono ano das seguintes disciplinas: Artes, Libras, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, História, Ciências, Geografia, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Houve apresentação coletiva da pesquisa em reunião e esclarecimento de dúvidas metodológicas. A acolhida à pesquisa foi muito fervorosa e animada. Foi possível notar, desde o princípio, uma confiança na realização e apoio que foram essenciais no percurso.

Assim, foram entrevistados dois professores Surdos e nove ouvintes. Apenas um dos profissionais convidados não foi entrevistado, por decisão do mesmo. Em contrapartida outros da escola, entendendo a relevância da pesquisa, mesmo não tendo recebido o convite inicial pediram para fazer parte dos entrevistados. A direção tentou diversas vezes, sem ter êxito, marcar uma entrevista com a profissional que ao longo do tempo da investigação vinha relatando que estava sem tempo, mas aceitava ser entrevistada em outro momento.

Já nos últimos dias de entrevistas a direção foi comunicada pela própria professora que na verdade ela apenas não gostaria de participar da pesquisa. Assim nos foi repassado. Lamentamos a notícia considerando o potencial de colaboração de cada profissional selecionado, e demos sequência sem a participação da mesma.

Notamos que a direção não mediu esforços para que todos participassem, mas respeitamos cada profissional convidado e entendemos que pesquisar é algo que precisa de abertura, disponibilidade e consentimento de todos os envolvidos. Mesmo com a não participação do professor, tivemos à disposição outra professora da mesma disciplina que também já foi professora dos estudantes da pesquisa em momentos posteriores na escola, inclusive no mesmo ano da pesquisa.

Esta investigação, antes de chegar na etapa de ida à escola, já era esperada por profissionais que fazem parte da equipe de docentes da instituição. A divulgação desta pesquisa nas participações que tivemos em congressos e apresentações de trabalhos derivadas desta já antecipavam a chegada da investigação no Estado. Em redes sociais ²²

²² Página dedicada à temática *Musicalidade de Surdos*, criada pela autora deste trabalho: @musicalidadesdosSurdos - Comunidade no facebook.

e anais de eventos, resultados parciais foram também divulgados. Isto fez com que alguns professores procurassem a pesquisadora para solicitar participar. Com a demanda, abrimos espaço para um destes profissionais, tendo em vista o seu envolvimento histórico com a temática, escola e estudantes participantes desta investigação: a professora de Artes até início do ano de 2017.

- Grupo c: Responsáveis dos estudantes

Todos os participantes deste grupo são ouvintes. Antes de realizar as entrevistas com os estudantes fizemos reunião individual com cada um dos responsáveis pelos estudantes, a fim de explicar o propósito da pesquisa, relevância e pedir permissão para a participação de seus filhos. Estendemos o convite também aos responsáveis, por os considerarmos altamente importantes para compreendermos melhor aspectos ligados a musicalidade de cada estudante participante. Foi possível realizar entrevista com dez dos doze responsáveis. Dessas, sete foram feitas na escola e três nas residências dos mesmos, ao alegarem indisponibilidade/dificuldade para comparecimento na escola.

- Grupo d: Estudantes

Os estudantes entrevistados foram todos das duas turmas de nono ano da escola. Neste grupo a princípio seriam 11 entrevistados. Por arranjo didático, como já citado, as turmas foram agrupadas em uma única classe antes do início da investigação. Esse fator fez com que fosse viabilizada a pesquisa com todos. No caminho tivemos uma agradável surpresa: na metade da fase de observação chegou um novo estudante de nono ano para a Escola. Antes mesmo de pensarmos em convidá-lo para participar da pesquisa, o estudante se interessou pela temática e nos pediu para participar.

Assim, foram entrevistados doze estudantes, cada um com singulares potencialidades, experiências individuais e sociais. A faixa etária dos mesmos variou de 15 a 35 anos. A idade avançada de alguns se justifica pela retenção escolar em decorrência do ritmo diferenciado na aprendizagem de três estudantes com comprometimentos mentais, atestados por laudo médico.

III - A CANÇÃO: Chorus

Eis que chega o momento de mergulharmos no que construímos com e sobre os participantes da e na realidade pesquisada. Nesta sessão trazemos o delineado do estudo no campo da pesquisa, contemplando triangulação de dados e olhares acerca dos e pelos participantes. Nem sempre o que pensamos acerca do que gostamos ou vivenciamos coincide com o que de fato é ou consideramos ser a respeito do outro. Assim, iniciamos apresentando uma auto caracterização dos estudantes. Perceber os mesmos somente a partir do que tecemos nas entrevistas com os responsáveis e equipe pedagógica (professores, pedagogos e diretor), ou do que interpretamos nas observações e também daquilo que encontramos na análise documental, não nos permitiria ter o olhar de como esses sujeitos, os estudantes Surdos, se vêem e percebem o que os cerca. Fazemos desta uma oportunidade de darmos voz aos protagonista desta composição pelas perspectivas que os mesmos nos apresentaram sobre o outro e sobre si.

Ter um porta-voz acerca de qualquer assunto, quando não se tem a voz²³, tem uma essencial importância, mas expressar a nossa realidade a partir do que sentimos e entendemos é ponto favorável à bons resultados no contexto de aprendizagem. Com isto entendemos que trazer as falas dos estudantes Surdos acerca de si é permitir que tenhamos também uma perspectiva de auto caracterização dos mesmos, de como percebem a realidade, pelo olhar de quem é protagonista da sua própria realidade – o próprio Surdo. Assim damos destaque nos próximos capítulos à voz dos que consideramos ter mais propriedade sobre a vivência pesquisada: os próprios sujeitos Surdos da investigação.

A subjetividade de cada sujeito é fator potencial para avanços nas reflexões em torno de musicalidade de Surdos. Trazemos olhares dos próprios estudantes sobre experiências e olhares acerca de si e do que os cercam, a fim de conhecermos-los um tanto mais. Dentre estudantes participantes tivemos alguns com comprometimentos mentais, foram eles: Dm e Am. Outro participante, Gm, tem paralisia cerebral. Este, apesar de ter necessitado de um tempo maior que os demais estudantes para chegar ao nono ano, tem esse fator ocasionado pela grande dificuldade motora e não por

²³ Não estreitamos o conceito de voz apenas ao som produzido pelo ser humano por meio das cordas vocais. Consideramos aqui como voz dos Surdos a Língua de Sinais. Referimo-nos a voz como a possibilidade, meio de passar ideias, compreensões e visões de mundo.

comprometimento a nível mental. Conseguimos notar questões como essa principalmente nas entrevistas.

A lógica apresentada nas respostas esclareceu comprometimentos existentes nos estudantes Dm e Am. Um exemplo é: Por vezes em uma mesma pergunta o estudante repetia a mesma frase consecutivamente ou ainda ficou repetindo a pergunta sem dar resposta. Nesses casos reformulamos de acordo com o que fomos observando nas coerências das respostas até obtermos segurança dos entrevistados nas afirmações.. Por isto, caminhamos concedendo quando necessário um tempo maior no diálogo entre pesquisador (em parceria com o intérprete) e entrevistado, por vezes com indas e vindas na mesma questão, considerando o tempo e desenvolvimento cognitivo de cada criança. Ainda que tenham alguns com maiores limitações, compreendemos todos os participantes como seres potenciais e singulares (e são). Em momento algum entendemos que suas singularidades pudessem justificar eventual negação de suas vozes. Vejam as caracterizações nos quadros seguintes:

Quadro 10 - Quem somos nós os estudantes Surdos? (Auto caracterização dos estudantes da pesquisa)

ESTUDANTES	Idade	Nasceu surdo?	Surdo ou deficiente auditivo? (auto identificação)	Libras	Uso de aparelho auditivo ou outra tecnologia	Modalidades de ensino em que estudou além da escola específica de Surdos da pesquisa	Tempo de estudo na escola da pesquisa	É só Surdo? Tem alguma deficiência?
C (dó maior)	17 anos	“Não nasci completamente Surdo. Eu sentia que eu escutava um pouco do lado direito, do lado esquerdo não. Eu percebia isso nas conversas.”	“Sou Surdo. Eu não sei. Eu acho que sou meio a meio.”	“Na escola de Surdos é que passei a ter contato com a Libras. Antes eu não sabia nada.”	Usa aparelho auditivo	- Classe com ouvintes em escola regular - Classe de Surdos em escola regular	3 anos	“Só Surdo. Nada.”
D (ré maior)	18 anos	“Nasci sem ouvir de um lado e depois aconteceu um acidente e fiquei sem escutar dos dois lados.”	“Eu sou Surda.”	“Sei Libras. Agora, aqui na escola, eu aprendo mais.”	Nunca usou	- Classe com ouvintes em escola regular - Escola com Surdos no Pará	5 anos	“De deficiência tenho problema no olho e na perna.”

E (mi maior)	17 anos	<p>“Não ouço desde que eu nasci. Depois minha mãe ainda tentou fazer que eu usasse aparelho. Mas eu não quis continuar;”</p> <p>“Minha mãe sempre quis que eu usasse aparelho. Pra talvez ela me chamar e vê se eu escutava.”</p>	<p>“Eu sou Surdo! Acho que os dois. Na verdade eu sou Surdo mesmo.”</p> <p>“Eu sou Surdo e acho bom, é um prazer. Sinto-me bem em ser Surdo.”</p>	<p>“Eu sempre preferi a Libras. É muito melhor pra mim.”</p>	<p>Usou</p> <p>“Já usei aparelho auditivo. Doía muito a minha cabeça. Aí eu deixei: abandonei.”</p> <p>“Quando eu comecei a usar o aparelho eu pensei que eu fosse ouvir detalhes, palavras.”</p> <p>“O aparelho ele vai me ajudar em que? Eu não consegui perceber.”</p> <p>“Acabou a bateria, compramos de novo, mas quando acabou de novo, não compramos mais.”</p>	<p>- Somente na escola específica de Surdos da pesquisa</p> <p>“Comecei em 2005 a estudar aqui. Tinha muito Surdo. Fiquei surpreso.”</p> <p>“Nunca estudei em escola inclusiva. É muito difícil a relação, às vezes tem muita fofoca. Com Surdo é muito melhor, a interação, né?”</p>	<p>11 anos. (Desde cinco anos de idade.)</p>	<p>“Eu sou somente Surdo mesmo.”</p> <p>“No passado eu perguntei da minha mãe: Eu sou só Surdo mesmo desde que eu nasci ou tenho algum problema ou doença? Ela disse que não tenho deficiência.”</p>
F (fá maior)	15 anos	<p>“Eu não fui diagnosticada com surdez assim que nasci. Depois,</p>	<p>“Surdo? Sim. Deficiente Auditivo? Sim.”</p>	<p>“Eu agradeço muito, porque</p>	<p>Nunca usou</p>	<p>-Classe com ouvintes em escola regular</p>	<p>5 anos (Desde o quinto ano)</p>	<p>“Complicações, não. Somente sou Surda.”</p>

com mais ou menos um ano, minha mãe se questionou. Porque que eu não respondia?”

“Antes, minha mãe falava comigo temporalizado, eu ainda escutava um pouquinho, eu sentia, do lado esquerdo, do lado direito não, nada, nada. Com o tempo passou e eu fui perdendo total.”

aqui eu conheci a Libras.”

“Antes aceitei outra escola, e tinha problemas porque não tinha intérpretes.”

“A escola não tinha intérpretes, só gestos. Eu achava que não aprendia nada.”

G (sol maior)	16 anos	“Eu sou Surdo completo de um lado, e do outro ouço um pouquinho.”	“Eu sou Surdo, é meu direito, pertence a mim.”	“Não sabia nada de Língua de Sinais. Minha avó me trouxe pra cá. Eu era calado, até que os professores me ensinaram a Libras.”	Nunca usou	- Escola só de Surdos voltada para oralização. “Não tinha Libras. Só oralizar.”	6 anos	“Só Surdo.”
----------------------	---------	---	--	--	------------	--	--------	-------------

A (lá maior)	16 anos	“Perdi a audição por volta de dois anos de idade.”	“Sou Surdo.” “Sou deficiente auditivo.”	“Eu sei um pouco de leitura labial e Libras.”	Nunca usou	-Classe com ouvintes em escola regular (Durante um ano)	4 anos	“Sou só Surdo, Surdo total.”
B (si maior)	19 anos	“Eu já nasci Surdo.”	“Não sou deficiente, sou só Surdo.”	“Sem Libras eu não entendia nada, as pessoas falavam, eu era o deficiente.”	Nunca usou	- Escola de Surdos com ouvintes incluídos.	4 anos	“Só Surdo. Não tenho deficiência.”
Cm (dó menor)	22 anos	“Eu ouço um pouquinho, não nasci Surda.”	“Considero-me Surda, escuto um pouquinho mas não falo.”	“Estou aprendendo agora. Sei pouco.”	Nunca usou		1 ano	“Sou só Surda.”
Dm (ré menor)	21 anos	“Quando eu nasci tive problemas: fiquei em uma incubadora. Foi, fiquei no hospital usando uns aparelhos. Eu fiquei doente, tive complicação.” “Do meu lado esquerdo eu escuto um pouquinho,	“Sou Surdo.”	“Conheço e uso a Libras.”	Nunca usou	- Somente na escola específica de Surdos da pesquisa. “Só estudei com Surdos, desde 2006.”	11 anos	“Não possuo outra necessidade especial, só a surdez.”

mas não consigo definir o barulho.”

Em (mi menor)	27 anos	“Nasci Surda, mas ouço um pouco do lado esquerdo.”	“Sou Surda.”	“Sei Libras.”	Nunca usou	- Classe com ouvintes em escola regular	13 anos	“De deficiência, nada. Sou somente Surda.”
Fm (fá menor)	15 anos	“Minha mãe que sabe se já nasci Surdo. Ela era ouvinte e meus irmãos também. Eu nunca perguntei. Ela morreu.”	“Eu penso que sou Surdo.”	“Estou aprendendo Libras aqui na escola.”	Nunca usou	- Classe com ouvintes em escola regular “Antes estudava no interior do Amazonas, com ouvintes, numa escola de inclusão na cidade de Tefé. Era apenas eu de Surdo na escola toda, e não tinha intérprete.” “Só tinha eu de Surdo, as professoras falavam muito e eu não entendia.”	Dois anos não consecutivos	“Sou apenas Surdo, não tenho deficiência.” “Morei um ano aqui na cidade, voltei pro interior, e agora retornei à cidade.”

Gm (sol menor)	35 anos	“Nasci Surda.” “Eu tenho outro jeito, mas não sei explicar.”	“Eu sou deficiente e Surda. Consigo escutar pouca coisa de um lado do ouvido como o barulho de um carro ou um grito.”	“Sei um pouco de Libras.”	Nunca usou	- Somente na escola específica de Surdos da pesquisa.	18 anos (Desde 17 anos)	“Eu tenho outra complicação, mas eu não sei o nome. As vezes eu choro por ser assim.”
-----------------------	---------	---	---	---------------------------	------------	---	----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professores	Atuação na escola	Formação	Tempo aproximado de experiência com estudantes Surdos	Tempo aproximado de trabalho na escola da pesquisa	É Surdo?
-------------	-------------------	----------	---	--	----------

Benguê	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Língua Inglesa • Pós-graduação em Docência do Ensino Superior 	4 anos	4 anos	Não
João Brandim	Língua Brasileira de Sinais	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia • Curso em Letras Libras • Pós-graduação em Letras Libras 	8 anos	8 anos	Sim
Concha lilás	Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia • Pós-graduação em Letras Libras 	13 anos	8 anos	Sim
Flor de Nanã	Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia • Pós-graduação em Educação Especial 	29 anos	19 anos	Não
Campainha	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Ciências Biológicas • Participou de cursos na área da Surdez 	9 anos	9 anos	Não
Helicônia	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Educação Física • Pós-graduação em Educação Especial 	35 anos	35 anos	Não
Lilás da Mata	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Geografia • Pós-graduação em Letras Libras 	10 anos	10 anos	Não
Mimo	História	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em História • Pós-graduação em Docência do Ensino Superior 	4 anos	2 anos	Não

		<ul style="list-style-type: none"> • Pós-graduação em Letras Libras 			
Ráinha	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Língua Portuguesa • Mestranda em Linguística 	2 anos	2 anos	Não
Rutinha	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Matemática • Especialização em Educação Matemática 	13 anos	6 anos	Não
Xangô da Mata	Língua Portuguesa e intérprete da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Formado em Pedagogia • Participou de cursos relacionados a letras libras e interpretação 	9 anos	3 meses	Não

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 - Caracterização dos membros da gestão: dois pedagogos e um diretor

Equipe de Gestão	Formação	Tempo de experiência com estudantes Surdos	Tempo de trabalho na escola da pesquisa
Cipó Imbé	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar • Especialização em Educação Especial • Duas especializações em Gestão Escolar • Especialização em Libras 	36 anos	35 anos
Cocar de Jurema	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia • Especialização em Educação Especial e Libras 	8 anos	6 anos
Jagube	<ul style="list-style-type: none"> • Normal Superior • Pós-Graduação em Libras 	26 anos	26 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 13 - Caracterização dos responsáveis por estudantes que participaram das entrevistas

Responsáveis	Parentesco com o estudante	Surdo e/ou deficiente auditivo?	A surdez do estudante
Keá de C (parente de dó maior)	Mãe	“Eu vejo que ele tem sim uma deficiência auditiva, mas nada que o comprometa a realizar aquilo que ele deseja. Ele é muito inteligente, muito dedicado naquilo que ele faz.”	<p>“Quando fiquei grávida eu tive rubéola, peguei rubéola do meu filho menor. A médica falou que havia um risco, dele nascer Surdo, ou até mesmo com outras deficiências. Ela me passou um exame, que naquela época demorava em torno de três meses pra sair o resultado. Quando eu soube o resultado, eu já estava com quatro meses de grávida, aí eu disse: Não, eu não vou tirar. Uma médica até propôs.”</p> <p>“Quando ele nasceu, com um tempinho a gente percebeu que realmente ele tinha essa perda auditiva. Os barulhos não incomodavam.”</p>
Keá de D (parente de ré maior)	Mãe	“Ela é deficiente, porque eu tive rubéola e ela nasceu com essa deficiência auditiva.”	“Ela tem problema de coordenação motora também, e descobri um dia desses que ela não enxerga. Ela só se queixava de que não enxergava bem, mas o médico disse que ela é cega desde que nasceu. Descobri há pouco tempo e fiquei muito triste, mas ela aceita isso desde que ela nasceu. Ela é muito decidida.”
Keá de E (parente de mi maior)	Mãe	“Surdo e deficiente auditivo pra mim é o mesmo.”	“É Surdo de nascença. Surdo de um lado, e um pouco do outro.”

Keá de F (parente de fá maior)	Tia que cria a estudante	“Pra mim é o mesmo: Surdo ou deficiente auditivo.”	“Temos somente ela de Surda na família. Nasceu com sete meses, ficou na maternidade por volta de 20 dias, e hoje mora conosco (tias biológicas). Teve o diagnóstico de Surdez aos dois anos.”
Keá de B (parente de si maior)	Mãe	<p>“Ele é Surdo, eu acho.”</p> <p>“Ele tem a deficiência.”</p> <p>“Eu não sei nem te explicar isso. Já teve uma pessoa que me fez essa pergunta também: foi uma fonoaudióloga. Você acha que ele é deficiente?”</p> <p>“Não sei nem te falar, se estou falando certo. Se eu estiver errado, pelo amor de Deus... Mas, eu acho que ele é deficiente auditivo, eu acho.”</p>	<p>“Quando era bebezinho, até sete meses, eu achava que ele ouvia. Quando ele pegou uma quedinha da rede, desde aí ele ficou uma secreção no ouvido. Aí fui fazer exame nele e já deu a surdez.”</p> <p>“Ele ouve um pouquinho, do lado direito.”</p>
Keá de Cm (parente de dó menor)	Mãe	“Deficiente auditiva e Surda.”	<p>“Ela ficou Surda depois: com três anos.”</p> <p>“Ela começou a estudar e pegou meningite.”</p>
Keá de Dm (parente de ré menor)	Irmã que cria o estudante	“Ele é deficiente auditivo, que a mesma coisa que Surdo.”	“Ele adquiriu a surdez. Não é que ele nasceu Surdo. Com três meses ele teve meningite, foi através da doença que ele adquiriu a Surdez.”

			“Ele tem perda total.”
Keá de Em (parente de mi menor)	Tia	“Pra mim seria a mesma coisa.”	“Ela nasceu surda, a mãe na gravidez teve rubéola.”
Keá de Fm (parente de fá menor)	Pai	“Acho que é a mesma coisa.”	“Não nasceu Surdo. Foi meningite que ele pegou, quando era pequenininho, com dois anos.”
			“Quando ele era pequenininho morava comigo, comigo e com minha mãe. Lá em Coari, aí ele estava todo bonitinho, falava tudinho: papai, mamãe,...”
			“A mãe dele morava em Tefé. Em determinado momento ele foi visitar a mãe e pegou meningite.”
Keá de Gm (parente de sol menor)	Tia que cria a estudante	Deficiente auditivo	“Quando minha filha nasceu, ela já não escutava.”
		“O surdo, eu acho que o surdo é aquele, que perde a audição quando já nasceu, minha filha já nasceu surda.”	

Fonte: Elaborado pela autora

Capítulo 6: A PRESENÇA DA MÚSICA NA VIDA DOS ESTUDANTES

Os resultados desta pesquisa apontaram para a existência de fruição da musicalidade na vida dos estudantes Surdos, notada nas observações, entrevistas e documentos analisados. Foi possível perceber alguns detalhes destacados por estudantes Surdos sobre a apreciação musical, como a atenção a movimentos e a existência de discriminação na percepção dos sons de instrumentos: “Eu gosto muito do balance da capoeira. É algo que me atrai. Gosto também daquela batida do berimbau.” (Estudante C, 2017).

Além disto, a música para os estudantes ficou perceptível não somente no discurso dos mesmos, mas também demos espaço e atenção a olhares em torno desses, traduzidos, por exemplo, em apontamentos dos responsáveis acerca de episódios ocorridos em seus lares: “Ele me mostra música no celular dele e participa de todas as festas.” (Kéa Fm, 2017). O mesmo responsável apresentou também o interesse do estudante em questão pela temática nas conversas em família: “Ele fica perguntando: Que música é essa que o cantor da televisão está cantando?”.

Será se o estudante não teria vontade de aprender a respeito? O responsável de Dm (2017) disse acreditar que o estudante não tem interesse em música e que a música para Surdos é difícil porque ele só sente a vibração. Já o estudante Dm (2017) nos apresentou algumas recordações e vontades em torno de instrumentos, dentre elas: “Lembro da bateria. Eu gosto, é muito vibrante, tenho vontade de tocar.” E chegou no assunto “violão” relutando o seguinte: “Violão tem as notas, eu vi alguém tocando e cantando, mas eu não escutei nada, fiquei curioso. Tenho vontade de entender.” Partindo de frases como essa, notamos a importância de pedir a opinião dos Surdos para conhecer necessidades e vontades dos mesmos, e buscar incentivar os responsáveis a um diálogo a respeito de temáticas que são de cunho social com os estudantes, como é a música. E mais que isso: ouvir e buscar meios de fazer acontecer. A respeito disso, notamos episódios curiosos na fala de responsáveis, como o seguinte:

Ele falou que queria aprender a tocar um instrumento, mas não sei qual. Ele não especificou, só pediu pra eu matricular na aula de música. Faz tempo. Acabei não matriculando e ela não falou mais a respeito. (Kéa de D, 2017).

O relato nos fez refletir acerca do potencial e desejos dos Surdos: Até que ponto podemos limitar o potencial de um estudante quando não consideramos seus pedidos

musicais? A responsável do fragmento anterior disse que esse fato se deu há algum tempo. Na entrevista desta pesquisa o estudante ainda manifestou ter interesse em aprender a tocar. Mas até quando ele vai conseguir manter essa vontade se não for escutada e incentivada?

Onze dos doze estudantes citaram ter interesse em algum instrumento. Indicamos no quadro a seguir os instrumentos apontados como aqueles que os estudantes gostariam de aprender a tocar caso tivessem a chance de ter um profissional para ensiná-los a respeito:

Quadro 14 - Instrumentos indicados pelos estudantes como preferências acerca de seus anseios na aprendizagem musical

Entrevistado	Instrumento escolhido	Justificativa
C (dó maior)	Bateria	Observava a bateria, quando mais jovem, na igreja. Disse ter sentido as vibrações desse instrumento e se identificado com elas e com os movimentos executados pelo instrumentista.
D (ré maior)	Violino	Falou ter visto em uma apresentação no teatro e desde então tem essa vontade, por considerar um instrumento muito bonito.
E (mi maior)	Piano	Conheceu várias pessoas que já tocaram esse instrumento e então passou a ter vontade de tocar também, por achar interessante tocar nas teclas.
F (fá maior)	Teclado ou violão	Tocou teclado por muito tempo. Aprendeu sozinho, mas gostaria de retomar. Já tentou aprender tocar violão, mas não conseguiu. Têm os dois instrumentos em casa.
G (sol maior)	Flauta ou violão	Disse não ter tanto interesse, mas se tivesse que escolher algo para aprender, seria a flauta ou o violão. Somente se tivesse um bom professor pra ensinar.
A (lá maior)	Não citou	Este é o estudante que já tocou tamborim em uma escola de samba da cidade, mas depois de três anos resolveu não mais tocar.
B (si maior)	Guitarra	Muito fã de heavy metal, possivelmente inspirado em seus artistas favoritos, o estudante seguiu a mesma linha de pensamento na escolha de possível instrumento para aprender. Disse também se interessar por bateria.

Cm (dó menor)	Bateria	Relatou se sentir muito emocionado quando teve oportunidade de observar e sentir a bateria. Por isto se for para aprender algo, deseja que seja esse instrumento.
Dm (ré menor)	Flauta	Citou apenas que deseja aprender flauta porque acha divertida a ideia de assoprar e ter sons com o sopro.
Em (mi menor)	Flauta	Explica que tem interesse por ter um namorado que toca flauta e manda vídeo tocando flauta pra ela.
Fm (fá menor)	Violão, teclado ou bateria	Não definiu um que mais tem vontade. Explicou que esses três são suas opções caso algum dia tenha oportunidade de ter alguém que possa ensiná-lo.
Gm (sol menor)	Bateria	Nunca tocou nesse instrumento, mas já teve oportunidade de vê-lo pessoalmente e ficou com vontade de aprender.

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar com o quadro acima que o Surdo ao mesmo tempo em que caminha coberto de dúvidas, relatados em seus discursos durante a pesquisa, traz também vontade de experienciar música. E isso se deu conforme as experiências dos estudantes, que são o que constroem suas subjetividades. Vejamos o caso seguinte:

Se eu pudesse escolher um instrumento, escolheria piano. Porque eu acho legal. Meu avô tocava um pouquinho. Tenho um vizinho que toca. Conheci outras pessoas que tocam também. Acho que deve ser legal passar o dedo naquelas teclas. Uma vez fiz isso e a mulher brigou: Ei, não pode passar o dedo aí! Eu só queria tocar e sentir. Mas naquele dia eu não senti nada. Acho que foi fraco o som. (Estudante E, 2017)

Em certos casos notamos estudantes que foram além das vontades musicais e conseguiram alcançá-las, como: o estudante A – que atualmente não mais demonstrou vontade em tocar algum instrumento, mas já tocou tamborim; estudante B – já atuou como dj em festas; estudante Dm - desenvolve coreografias de *hip hop* para apresentação solo; estudante F – tocava teclado e já frequentou aulas de violão e Fm – faz parte de um grupo de dança da igreja e dança em shows como membro desse grupo de dançarinos. Vejamos o que diz um desses acerca de sua experiência:

Quando eu tinha dez anos, tocava tamborim. Participava de ensaios em uma escola de samba. Acho muito legal o tamborim. Meu amigo me convidou e fui. Gostei muito. Mas como eu errava um pouco não quis mais continuar. Era legal o tamborim, eu sentia a vibração. No começo foi legal, eu até pensei em ganhar dinheiro tocando. Eu fiquei no grupo durante três anos, mas depois eu parei. Eu tocava no desfile de carnaval da cidade, no sambódromo e em eventos. (Estudante Am, 2017)

Ao pensar nas representações acerca da musicalidade desse estudante observamos na pesquisa que a mesma vem passando por vezes talvez despercebida, ou sem muita atenção, em seus ambientes de construção de subjetividades. Atenção esta que ele talvez

gostaria, conforme expressa em suas falas que seguem o discurso anterior. O responsável do mesmo não participou da entrevista por alegar falta de tempo durante toda a investigação, mas o próprio estudante explicitou seu sentimento em relação a como têm sido considerados seus anseios musicais em casa:

Eu tocava com ouvintes. A minha família nem ia ver. Tinha outras pessoas, mas minha família não. O tamborim era meu, mas em casa ninguém perguntava nada. Sabiam para onde eu ia, mas não falavam nada. Só os amigos da escola que me incentivavam.
[...] Os meus irmãos ouvem música, eu sinto a vibração e percebo que estão ouvindo. Me convidam pra ouvir mas eu não gosto. (Ibidem)

Na fala nos pareceu forte o relato de frustração em relação ao apoio e acompanhamento familiar do estudante. Foi possível notar ainda o distanciamento não apenas no âmbito citado pelo estudante, mas também em parte da equipe de professores na entrevista, diferentemente da equipe de gestão, que o citou como estudante participativo em momentos musicais da escola. No entanto, nenhum membro da equipe pedagógica apontou saber sobre a experiência do estudante como instrumentista, aparentando também desconhecimento em torno de suas aptidões musicais. Vejamos alguns dos relatos:

Esse estudante não gosta muito de atividade de socialização. (Helicônia, 2017)
Não participei de atividades musicais com ele. (Campainha, 2017)
Nada muito relevante. (Raíña, 2017)
Era o mais “perguntador”, querendo saber qual era o cantor, qual era o ritmo. Me perguntei de onde ele conhece essas questões de música. É um universo que não sou tão conhecedora a respeito dele.[...] (Mimo, 2017).

Situações parecidas foram percebidas em relação à outros estudantes, fato que nos faz sentir a necessidade de haver maior diálogo e atenção acerca das vontades e experiências musicais de cada estudante também na escola. Sugerimos assim realização de momento com sondagem musical, para que possamos ter um ponto de partida mais consistente nos estudos acerca de música e nas realizações que englobam a musicalidade dos estudantes.

Imaginem as possibilidades que um estudante como A poderia ter usufruído se fosse identificado com todas as suas reais experiências e conhecimentos em torno de música. Muitos dos estudantes disseram ter muita vontade de conhecer um Surdo que toca algum instrumento musical, e em alguns casos até acreditam que não é possível. Imaginem tais estudantes sabendo que há músicos em suas próprias turmas da escola?

“Ainda não vi Surdos músicos, mas eu gostaria de conhecer. Até agora eu só presenciei ouvintes. Um homem na bateria por exemplo, mas ele não era Surdo.” (estudante F, 2017). Esse relato nos mostra o desconhecimento também acerca dos relatos entre os próprios estudantes.

O interesse pelos instrumentos por vezes não é observado pelos responsáveis, como nos apontaram as entrevistas. Mas em alguns casos ainda que não seja uma realidade de aprendizagem incentivada, como no caso do estudante Dm (2017), são vontades identificadas: “Ele queria aprender a tocar flauta. Lá em casa tem uma flauta e ele sempre ficava assoprando.” (Káe de Dm, 2017). Observar também se faz importante. A mesma vontade relatou o estudante em questão durante sua entrevista: “Eu queria aprender flauta, pois acho legal assoprar o instrumento.” Confirmando assim o que disse ter observado seu responsável.

Além de percebermos a identificação do interesse do estudante pelo responsável, conseguimos notar também uma memória visual quando em suas observações esteve atento ao funcionamento de um instrumento e descreveu que na composição existe a execução das notas. “Eu vi alguém tocando violão e percebi que faziam os mesmos movimentos em ordem.” (Estudante Dm, 2017). Advertimos que o mesmo se referiu a percepção sonora com o instrumento de corda violão como uma realização distante de sua percepção tátil (vibrações). Fica com isto o alerta para pensarmos que no estudo de instrumentos com sons baixos com estudantes Surdos, faz-se relevante proporcionar um amplificador e aproximação para que o estudante tenha maiores possibilidades de sentir a música. Talvez se Dm tivesse encostado suas mãos no corpo do violão na sua experiência citada, conseguisse perceber vibrações originadas pelo instrumento que é também percussivo, mas que em longa distância ficam com vibrações inalcançáveis à percepção corporal.

Sem exceção, os estudantes disseram sentir a música por meio das vibrações e alguns citaram percebê-la visualmente também na observação de movimentos executados em danças e nos movimentos feitos. Podemos assim apreender a presença da musicalidade não apenas quando o assunto é instrumento, mas também nos registros acerca de dança. Sobre isto, nos apresenta o estudante E (2017):

Tenho música no meu celular. Acho relaxante sentir as vibrações. Coloco o fone de ouvido quando estou no meu quarto, para relaxar.[...] Tenho também vídeos de danças, porque eu acho legal os movimentos, acho divertido.

Outros estudantes também disseram que colocam música para relaxar e que as vibrações muito contribuem para isso. Nesta prática observa-se por meio da percepção corporal o alcance das vibrações e também a captação visual dos movimentos. Vejam como as vibrações são relatadas por G (2017): “Percebo a batida, às vezes vibra até a casa.” A percepção tátil é destacada na percepção da música. Há Surdos que demonstram conseguir perceber distinções na percepção dos sons e entender razões de porque não conseguimos senti-lo sempre: “Som é vibração. As vezes eu sinto um pouco, é forte, fraco porque as vezes estão longe, outras perto... Eu sinto.” (Estudante D, 2017).

Também sobre tal questão, indicou Dm (2017): “A batida eu sinto quando aumenta o volume principalmente”. No mesmo caminho o Estudante Fm (2017) nos indicou como percebe a música: “Eu percebo pelo meu tato.” Vimos respostas similares nas demais entrevistas, que reafirmam que os Surdos sentem os sons pela pele e tem consciência disto, tendo ideia também de que existem diferenças na percepção dos sons devido a componentes como o volume e alcance de propagação das ondas sonoras.

Ainda sobre percepção, agora mais que sonora mas também musical, um excerto do estudante F (2017) nos ajuda a refletir sobre outra questão trazida já em outros momentos deste trabalho, que é a percepção da voz pelos estudantes Surdos: “Não sei explicar o cantor, eu só sinto a vibração. Para mim, relaxa.”. Nem todos os sons alcançam a percepção tátil. Essa cautela precisa ser melhor pensada. “Eles cantam, dá para sentir as vezes, mas não dá para entender.” (Estudante E, 2017). O Surdo sem a possibilidade da tradução simultânea da letra da canção acaba ficando limitado a ler os lábios do cantor, tentando entender palavras soltas caso tenha conhecimento de leitura labial.

O ideal seria que houvesse a tradução da parte cantada da música em Libras. Mesmo que o Surdo possa perceber as vibrações da voz do cantor (caso seja amplificada), sem a tradução ele não poderá entender o que a letra da canção tem a dizer. “Sinto a caixa de som vibrando, é uma surpresa. Não sei definir. Para mim é interessante. Eu até gosto. Gosto de ficar bem perto. Mas a voz, essa eu não sei explicar. Não é para mim. Eu não entendo.” (Ibidem). Podemos visualizar nesses trechos a forte representação do Surdo em torno do componente voz e sua compreensão sobre a relevância da letra de uma canção na vivência musical.

Todos os estudantes descreveram sensações e elencaram experiências nas quais foi possível notarmos que estes também percebem a música em suas vidas. No entanto, alguns elencaram timidez como barreira para que acreditem em suas possibilidades de fruição musical capturados nos vídeos da pesquisa: “Tenho vontade, mais ou menos, de

tocar. Mas eu tenho vergonha.[...] Mas, eu sinto a música e gosto.” (Estudante Em, 2017). Percebemos a timidez nos discursos e expressões, articulada como possível vergonha em talvez errar. Essa hipótese se dá tendo em vista que estudantes como o Em, fazem parte também dos que explicitam a vontade e prazer que sentem quando estão em ambientes musicais. Isto nos leva a ver que nem sempre parte de desinteresse, mas pode ter outros pretextos, como: “Meu padrasto toca, eu gosto de ver ele tocando. Minha tia me chama para ver ele tocando. Eu acho muito legal.” (*Ibidem*).

O estudante anterior tem um ambiente musical, o que não foi fator determinante para não ter receio de experimentar outras vivências musicais. Recordamos assim que a questão musical não está somente ligada à instrumentos musicais, mas também à momentos em que a musicalidade se faz realidade: “Eu gosto, acho legal, fico muito feliz. Eu saio às vezes com minha família e dançamos forró.” (*Ibidem*). Por isto sobre a discussão da situação dada no parágrafo anterior optamos frisar a relevância de explicarmos aos estudantes que a aprendizagem musical é um processo e os grandes músicos e dançarinos já foram pessoas que nada sabiam sobre o assunto. Apresentar que todos somos seres altamente potenciais e começar crendo nisto, pode contribuir em nossas práticas para minimizarmos situações de imposição de limitações e até auto-imposições.

Nem sempre a causa deve-se à timidez por receio de errar. Para outros têm razões que envolvem estereótipos. O contexto musical vem sendo vivenciado por parte dos estudantes ainda em meio a preconceitos e atitudes que podem desmotivá-los a experimentar essa arte que, a seu modo, muito os agrada. Podemos perceber a situação no que nos disse Gm (2017): “Alguns amigos me incentivam, porque eu gosto muito de dançar. Mas tem pessoas que não entendem [...]. Não gosto quando ficam rindo de mim, me criticando. Sou normal.” E não foi um caso único; outro estudante também deu relatos de situações de incompreensão que são desestimulantes: “No ano passado eu dancei dança do ventre aqui na escola. Nesse ano eu só observei. [...] Algumas pessoas me chamavam de feia, diziam que eu não sabia dançar. Eu não gosto disso. Inveja. Dexei pra lá.” (Estudante D, 2017). Esses dois estudantes foram pessoas que disseram gostar muito de dançar e pelo que observamos nas entrevistas, seus pais, alguns professores e equipe de gestão, os reconhecem como estudantes participativos e com interesse nas atividades musicais da escola e em seus lares.

Os mesmos demonstraram experiências positivas, mas não deixaram de explicitar a existência de barreiras que por vezes os intimidam, como nos trechos descritos acima. Apesar delas, o incentivo familiar acompanha alguns: “Minha mãe gosta de música. Ela

me convida pra ir ao karaokê, às vezes eu a acompanho, mas eu gosto mesmo é de dançar *hip hop*.”(Estudante D, 2017). Isto nos faz perceber que nem sempre podemos atrelar, a escolha pela não participação ou timidez, à falta de incentivo. Pode também estar ligado a representações sociais e como essas são recebidas pelos estudantes. “Minha tia mostra grupos musicais na televisão, para eu conhecer. Não lembro do nome mas acho muito legal.” (Estudante Gm, 2017)

Dialogando com o que os estudantes nos mostraram, os responsáveis dos mesmos também citaram alguns momentos de fruição musical de tais estudantes em casa: “Assistimos televisão juntos. Às vezes ela observa as dançarinas de programa de televisão dançando e fica dançando junto com elas.[...] Em aniversário também adora dançar. E dança muito.” (Káe de D, 2017). A mesma empolgação demonstra o responsável por Gm (2017): “Ele gosta muito de dançar. Ele me chama pra assistir televisão e começa a dançar, aí eu já danço junto também!”.

Nos episódios acima notamos que o diálogo ou ao menos a presença do assunto música por vezes existe no convívio familiar. No entanto, não são iguais. Houve diferenças entre os casos, denotando que cada Surdo vive sua musicalidade de forma diferenciada em decorrência do que é construído em seu ambiente familiar e social. Podemos visualizar esta relevância dada por um dos estudantes:

Lá no interior onde eu morava algumas pessoas inventaram alguns sinais para me explicar sobre música. Logo no início eu não entendia. Mas um amigo meu me ajudava muito. Logo no início ele não tinha tanta paciência, mas depois começamos a andar juntos e ele se interessava em me explicar. Era muito legal. Sinto falta. (Estudante Fm, 2017).

Os olhares que circulam e são propagados no ambiente em que o estudante está inserido são peças para o seu entendimento acerca de música. O ambiente familiar se inclui nisto. Uns citaram que não há conversa em suas casas a respeito de música, outros demonstraram haver, mas não os interessa e em outros casos foi dito que há diálogo e que eles participam. Tudo isto nas vozes dos estudantes e responsáveis. Nem sempre as respostas se confirmavam, houve respostas divergentes sobre a realidade de alguns estudantes: alguns disseram uma coisa e seus responsáveis outra. Talvez pela falta de atenção ao assunto em debate no cotidiano, por esquecimento, equívoco ou falta de conhecimento acerca do pensamento do outro. Nos pareceu que os responsáveis em sua maioria não têm parado para refletir a respeito de música para/com esses estudantes. Mas há casos em que sim:

Vejo em casa, na televisão. Eu pergunto e minha irmã me mostra quem está tocando e o que. [...]

Em casa eu coloco rock. Coloco no computador. Slipknot.[...]

Mamãe e papai escutam música e mamãe explica um pouco para mim.

Papai me chama para ver música na televisão, eu vou. Alguns em casa perguntam se eu gosto de música e me chamam para assistir.[...]

Às vezes pergunto sobre música, mas minha família não sabe interpretar, fica difícil. (Estudante B, 2017)

Eu pergunto a ele qual música ele gosta. Ele me diz que é *hiphop*. [...]

Quando não, me chama para ver as músicas que ele gosta no computador. [...]

Quando vou escutar música ele pergunta. Eu tento explicar. (Keá de B, 2017)

Podemos observar nos fragmentos, realidades de diálogo entre família e estudante a respeito de música. Notamos quanto a percepção alguns dos responsáveis apontaram ter dúvidas em relação aos Surdos perceberem música, como o seguinte: “É difícil porque ele tem perda total. Ele só sente vibração.” (Keá de Dm, 2017). No entanto, todos os estudantes relataram apreender música a partir das vibrações que sentem em seus corpos e percepção visual, relatando que por vezes conseguem até mesmo diferenciar os tipos de música e perceber o que não é música, afinal, nem todo som é música.

Estudantes como o que trazemos na fala seguinte, demonstraram seus diferenciados modos de aproximarem-se do assunto música: “Eu gravei um vídeo das pessoas dançando aqui na escola. Achei muito legal. Sempre vejo. Está aqui no meu celular. Eu gosto de estar no meio. É legal.” (Estudante Dm, 2017). Quanto às outras formações sonoras, exemplificaram falando por exemplo acerca do som de buzinas, batidas em mesa e o arrastar de cadeira. Os exemplos foram construídos de acordo com o grau de surdez e experiências de cada indivíduo.

Enquanto alguns responsáveis demonstraram ainda não acreditar que uma pessoa Surda possa ter alguma experiência com música, outros disseram observar que os estudantes pelo qual são responsáveis têm interesse e se envolvem com momentos musicais em casa e em festas na família ou com amigos. “Eu acho que ele tem interesse por música porque ele só fica dançando. A gente não dança à toa. Ele gosta. Já fez até parte de um grupo de dança.” (Kéa de Fm). Quando perguntados a respeito de passeios para lugares que tem música com a família ou com amigos, grande parte dos estudantes disse já ter vivido alguma experiência como: ida ao teatro, show de alguma banda, aniversário, festa dançante e até estar em uma roda de amigos que tocam violão.

Vejam que alguns se posicionaram criticamente em relação ao que um vem vivenciando: “Fui passear no teatro e lá tinha música, mas não tinha intérprete. Eu gostei,

mas se tivesse intérprete ia ser bom para explicar.” (Estudante Em, 2017). Falas como essa trazem grande contribuições ao possibilitarem que vejamos inquietações dos próprios Surdos em algumas de suas experiências com música. Vejamos lugares citados pelos estudantes como ambientes musicais que fazem parte de suas realidades ou que os mesmos já conheceram:

Quadro 15 - Alguns ambientes musicais na vida dos estudantes

Estudantes	Lugares ou eventos
C (dó maior)	igreja; aniversário; escola; casa; show
D (ré maior)	igreja; teatro; escola; casa
E (mi maior)	rua; igreja; casa; teatro; escola; aniversário
F (fá maior)	festas; aniversário; escola; casa; show
G (sol maior)	praça; festa; escola
A (lá maior)	escola; carro; festa; aniversário; carnaval
B (si maior)	casa; escola; show; teatro
Cm (dó menor)	escola; igreja; teatro; aniversário
Dm (ré menor)	casa; escola; festas com a família
Em (mi menor)	carnaval; casa; teatro; aniversário, escola
Fm (fá menor)	escola; igreja; apresentações de dança da cidade
Gm (sol menor)	escola; casa; igreja; aniversário

Fonte: Elaborado pela autora

Houve estudantes que citaram vontade de conhecer determinados lugares com apresentações musicais, como o teatro, mas relataram não ter tido oportunidade. “Eu gostaria de ver todos os instrumentos sendo tocados. Mas nunca tive oportunidade.” (Estudante F, 2017). Percebe-se também que a escola esteve presente em todos os casos e a casa dos estudante, em alguns poucos fragmentos não foi apontada como um ambiente que proporciona contato do estudante com música. Nesses últimos, a música foi

mencionada como algo de interesse dos responsáveis mas por vezes vinda com limitação para a fruição musical ao estudante. “Eu adoro música [...] A gente não conversa sobre música com ele. Ele é Surdo.” (Kéa de Dm). Em relação ao ambiente teatro houve estudantes que manifestaram desejo de estar prestigiando algum espetáculo musical, e nos alertaram pontos a serem considerados para que se possa ter uma vivência musical mais completa e acessível. Este caráter foi observado em fala também dos que já presenciaram algum espetáculo nesse ambiente:

Fui ao teatro há um tempo atrás. Fiquei admirado ao chegar e ver as pessoas tocando. Poxa, que legal. Que coisa boa você ter contato com o violão. Deve ser um barato curtir o som. Eu senti a vibração, mas não entendi a música. Poxa, não tenho comunicação. Então o que eu pude fazer foi só sentir e observar. Queria entender mais. [...] Tinham pessoas tocando. Consegui sentir a bateria. Eu perguntava o nome dos instrumentos mas eu estava com ouvintes e eles não sabiam responder. Naquele momento eu pensava: Será se o Surdo pode aprender? Tem que experimentar, né? (Estudante E, 2017).

Este é apenas um dos relatos que exemplifica necessidades a respeito dos ambientes listados, mesmo que tenham sido acompanhados de alegria e vontade de participação, vem acompanhado com a manifestação da necessidade de acontecer de forma adequada a apreensão musical do Surdo. Sobre essa forma destacamos que o desejo para que tenha sempre a interpretação das canções nos espaços públicos e uma comunicação com Surdos que possibilite também que possam ter respostas diante de suas dúvidas, se faz presente. Segundo eles, entender música é de interesse também do Surdo, mas pela ausência de comunicação acessível, por vezes, finda sendo restrita. É o que diz um dos estudantes. É o que cita um dos estudantes no fragmento seguinte: “Minha família, nunca explicou. Já perguntei. Tenho muitas dúvidas. Pela falta de comunicação ninguém sabe explicar. Seria muito bom se alguém explicasse. [...] Eles tentam no jeito deles.” (Estudante G).

Algumas noções simples acerca de música acabam não sendo de alcance aos Surdos por falta não somente de estudo escolar sobre o tema mas pela dificuldade de esclarecimentos ocasionados na ausência da comunicação em língua de sinais. Onde está a acessibilidade? Dentre os anseios de esclarecimentos acerca de música, o estudante F (2017) citou um diferenciado de todos os demais colegas, que nos permite pensar também apartir dele:

Alguém me disse uma vez, que nós temos música brasileira e música estrangeira. Eu queria saber como é possível saber e qual é a diferença. Dá para comparar? Dá para entender? Dá pra sentir? No meu celular tenho música brasileira, estrangeira, até essas chinesas dessa nova juventude. Eu devo ter uns cinco tipo de músicas.

Se houvesse interpretação das letras das canções na língua de sinais de sua origem o entendimento de que determinada música não é brasileira seria facilmente compreendido. Se a interpretação em língua de sinais fosse de outro país, ficaria evidente. O caráter de música como linguagem universal também poderia ser iniciado a partir de um questionamento como esse. Isto podia ser feito por meio de debate com esses jovens, preferencialmente com recurso visual e sonoro (vibrotátil). Imaginem que deve ter muitos outros questionamentos simples e que como estes poderiam ser facilmente entendidos se tivessem maior espaço para serem ditos.

Como já visualizamos em parágrafos anteriores, o incentivo por parte das famílias foi notado na fala de alguns dos responsáveis participantes da pesquisa. Um deles surpreendentemente disse que já fez aula de violão para poder ensinar o filho Surdo. Isso se deu devido o entristecimento e desistência do estudante ao ir à uma aula de violão e não ter sido oportunizado a aprender nas aulas por meio da comunicação em Libras. O mesmo estudante também teve experiência com outro instrumento: “Eu toquei teclado há muito tempo atrás. Eu achava um pouco difícil. Agora quero aprender violão.” (Estudante F, 2017). Neste caso a responsável passou a tentar aprender tocar violão para realizar o desejo musical do filho. Outra mãe de outro estudante relatou que sempre dança com ele em casa e quando coloca canções tenta por em nível que seja perceptível pelo filho. Houve também mãe que disse colocar vídeo de canções no computador, pois diz que enquanto ela ouve o filho pode ver o vídeo com interpretação em Libras. Além desses responsáveis, houve quem tenha preparado um ambiente com caixa de som grande, colocada no chão e ligada de forma a atingir a percepção e fruição mais aguçada ao estudante.

Nesse último caso, o responsável explicou que desde que observou o interesse do estudante, há muitos anos, por momentos musicais na família buscou ensinar um pouco sobre música a ele. Os estudos não eram nada técnicos, segundo o responsável era apenas para apresentar a música. Esses momentos se davam em casa, direcionados pela tia, que é a pessoa responsável pelo estudante. A mesma colocava sons de ritmos diferenciados, ordenadamente, e explicava cada ritmo, apresentando passos característicos dos estilos e orientando o estudante Surdo a tocar na caixa acústica e também ficar descalço para sentir a propagação da vibração sonora com maior intensidade. Essa sensibilidade ao tema musicalidade ficou muito marcada nesta experiência e nos fez observar que a clareza e aptidão musical expressa nas respostas do estudante, que tem comprometimento mental, nos fez perceber que deve-se também ao trabalho desenvolvido pela família.

O mesmo estudante pontuou diversas vezes o quanto gosta de dançar, deu exemplos de momentos em que por pedido seu fica tocando chocalhos nas festas em família nas quais o esposo de sua tia geralmente toca teclado e fez questão de nos apresentar fotos dele (estudante Surdo da presente pesquisa) no carnaval no sambódromo da cidade (festa que anualmente participa dançando e desfilando na avenida juntamente com sua família).

A mãe e responsável pelo estudante que queria aprender a tocar violão, citado em parágrafos anteriores, mostrou-nos também registros de seu filho dançando quando mais jovem e tocando teclado. Segundo a responsável o estudante tem tanto interesse que aprendeu a tocar o instrumento teclado vendo vídeos na internet. E que o violão é outro instrumento que ele tem, mas este no caso ainda não conseguiu tocar como tocava o teclado. Além do interesse pelos instrumentos, o estudante disse gostar de dançar, apesar de se dizer tímido. Foi este o que dançou forró com professores de dança de salão na festa Bingo Dançante, realizada pela escola. Sua mãe e professores disseram que ele sempre demonstra forte interesse em momentos musicais e participa de todos os que fica sabendo. Esse estudante é modelo de passarela e diz que adora desfilando ao som de determinado ritmo, nos demonstrando com esse relato que além de gostar de música tem suas preferências musicais.

Ao falarmos em preferências musicais os estudantes citaram seus ídolos e ritmos que mais gostam de vivenciar. É interessante ver que eles tem seus estilos musicais preferidos e até bandas musicais favoritas. Uns chegaram a acompanhar em Libras letras de canções de alguns cantores dos quais são fãs nas observações em eventos escolares. Outros se detiveram a explicar a admiração pela dança e jeito do cantor expressar-se quando está cantando.

O *hip hop* foi um estilo citado por quatro estudantes como estilo favorito de se ver e dançar. Cinco estudantes relataram o estilo sertanejo com entusiasmo. Disseram gostar de ver os cantores desse ritmo cantando e dançando. Todos os estudantes evidenciaram admiração ao cantor *Wesley Safadão*. Talvez por ser um cantor contemporâneo que está em evidência na mídia do país, como a também citada - em três das entrevistas- *Anitta (funk)*. Segundo eles o fato deve-se porque acham divertida a dança apresentada nas canções desses artistas. *Rock* também foi outro estilo dito por quatro dos estudantes como uns dos que mais gostam, tendo em um dos casos um estudante admirador da banda de *heavy metal Slipknot*. O mesmo estudante pediu para mostrar,

após a entrevista, vídeos que tinha em seu celular de suas canções preferidas desta banda. E assim fez, com bastante animação.

Além desses, o estilo mais elencado foi o Boi-Bumbá, característico do Estado. Quase todos, com exceção de dois, um com justificativa religiosa e outro com a seguinte: “Estou enjoado de todo ano ser o mesmo ritmo na escola.” Os estudantes que disseram gostar do ritmo explicaram que tal ritmo os cativa porque, além da dança, tem a encenação de uma história junto a uma batida sonora muito forte e perceptível durante tudo isto, fator que segundo os mesmos este ritmo é muito interessante e emocionante para o Surdo pelas características descritas.

Outro estilo citado por quase todos foi o *gospel*, o segundo mais citado. Os estudantes disseram que os agrada em especial por as canções serem apresentadas em Libras nas suas igrejas. Contaram que nesses espaços há também um som que os permite sentir a vibração com maior proximidade (caixa amplificadora potente), o que faz com que consigam ficar mais emocionados. O fator emoção foi apresentado pelos jovens estudantes como algo que os faz acreditar que de fato estão vivenciando a música.

Observamos que o uso de um mesmo recurso pode ser entendido e usufruído de formas diferentes: Nem sempre o que faz um bem para um Surdo fará também para o outro. Exemplo: “Eu vi um colega Surdo com fone de ouvido. Mas porque ele escuta isso? Eu não gosto disso. Eu vejo o que está acontecendo pela reação das pessoas.” (Estudante G, 2017). Algumas perguntas de estudantes, acerca do uso do mesmo recurso, são respondidas por outros estudantes da turma, com uma disparidade enorme, como essa: “Eu gosto de ficar com o fone porque me sinto relaxado quando sinto a música.” (Estudante D). Enquanto uns dizem não entender, outros vários explicam que se sentem relaxados.

Nas experiências sonoras dos estudantes, alguns responsáveis e professores disseram que já observaram alguns dos estudantes com fone de ouvido e não entendem muito bem o motivo. Alguns dos professores relataram olhar para essa questão como uma possível vontade do estudante se parecer ser igual ao ouvinte. Isto torna-se um tanto questionado quando há estudantes que relatam a mesma prática, mas dizem só realizar em casa exatamente para não serem questionados ou mau interpretados. “Na frente da pessoas, eu não gosto de ouvir. É difícil, eu prefiro em casa.[...] Para mim, relaxa.” (Estudante F, 2017).

Os responsáveis que relataram a observação dessa prática em casa, disseram que não entendem, mas permitem. Os estudantes, explicam que ao colocarem o fone de

ouvido com suas músicas preferidas tocando fazem isso porque gostam da sensação que as batidas lhes proporcionam. “Tenho alguns vídeos de mc’s no meu celular. Porque sim, porque gosto!” (Estudante D, 2017). E mais, que cada música proporciona algo diferente, então eles selecionam as músicas para colocar no fone conforme o que desejam ou estão sentindo no coração (emoção) para o momento.

Apesar de alguns dos participantes terem dito duvidar sobre música ser parte de vida de Surdos, nenhum relatou ter sido orientado a não ter contato com música, ou ainda acredita que música é algo que ele não pode viver. “Nunca me falaram em minha casa que música não é pra Surdos. a música é normal, mesmo não ouvindo é normal.” (Estudante C, 2017). Uns até denotam certa dúvida, como Fm (2017), que diz: “Eu cheguei a perguntar, mas não me deram resposta se o Surdo pode vivenciar a música. Nunca me falaram que eu não posso, mas eu não sei se posso, tenho dúvidas.”

Outro fator destacado pelos Surdos foi que eles têm vivências musicais mas para aprenderem mais a respeito, precisam de alguém que possa orientá-los de forma correta, não querendo transformá-los em ouvintes, mas utilizando a Libras, suas considerações e estratégias que considerem suas singularidades. “Música e dança são muito importantes. Seria interessante se alguém me explicasse mais a respeito. A gente precisa de mais conhecimento para viver melhor a música e senti-la.” (Estudante E, 2017). Foi com considerações como esta, com orientações e posicionamentos favoráveis à música, que os estudantes concluíram suas participações na pesquisa.

Capítulo 7: CONCEPÇÕES DE MÚSICA E MUSICALIDADE

7.1. Conceito de música e musicalidade para os estudantes Surdos

Ao serem indagados acerca do que é música e musicalidade, os entrevistados da pesquisa nos apresentaram concordâncias, convergências e divergências entre si, delineando pontos em comum e singularidades decorrentes das subjetividades envolvidas em suas experiências. Foi possível notar a forma com que cada um vivencia os conceitos e seus significados. Ao relacionarmos as respostas das entrevistas também com as observações construídas no trajeto das observações e análise documental pudemos notar concepções dos envolvidos e realizarmos reflexões direcionadas também à novas proposições acerca de estudo conceitual sobre *música e musicalidade*.

Trazemos neste capítulo fragmentos das entrevistas, apresentando-os de forma geral para visualizarmos como estudantes responderam ao serem colocados diante de questionamentos partindo dos sinais ou palavras correspondentes à música e musicalidade e como responsáveis, professores e equipe de gestão também se posicionam diante dessas palavras e entendem significados das mesmas.

7.2. Vozes dos estudantes

A palavra música foi inicialmente abordada nas perguntas por meio do sinal dela em Língua de Sinais. Entretanto, quando o estudante dizia não conhecer tal sinal ou quando percebíamos dúvida em relação à compreensão do mesmo, empregávamos a palavra com utilização do alfabeto manual seguida do sinal em LIBRAS correspondente à música. Foram não mais que dois estudantes os que tivemos a necessidade de apresentar música também com o recurso alfabeto manual. Os mesmos disseram ter esquecido no primeiro momento o que significava aquele sinal, mas após a explicação destacavam que já teriam visto em outro momento. Com isto, nenhum disse ser sinal de música um sinal novo, e todos o utilizaram com bastante propriedade nos demais momentos de seus discursos. Os demais aparentaram desde o princípio ter entendido ao que estávamos nos referindo.

Já para abordar musicalidade valemo-nos estritamente do alfabeto manual. Anteriormente a este momento investigamos a possível existência de sinal em Libras

correspondente à musicalidade e utilizado na escola. Esta busca foi feita em diálogo com os professores e equipe de gestão. Fomos informados por toda a equipe escolar indagada que um sinal específico para falar de musicalidade é inexistente, ao menos na comunidade Surda em questão.

Cabe dizer que na busca pelo sinal demos uma explicação de musicalidade como relação do homem com a música, mas isto se deu somente após os professores já terem sido entrevistados e exposto suas concepções. A ordem das ações se deu por medida de cautela, a fim de não influenciar em respostas acerca de como entendem música e musicalidade. Alguns durante a busca pelo sinal de musicalidade nos apresentaram o sinal de música como um sinônimo. Como quisemos dar destaque ao fator de que essas duas palavras tem significados diferentes, optamos por não realizar as perguntas “O que é música?” e “O que é musicalidade?” com o mesmo sinal para música e musicalidade. Por isto, para a segunda nos restringimos à datilologia (alfabeto manual) m-u-s-i-c-a-l-i-d-a-d-e.

Selecionamos as considerações dos estudantes e apresentamos aqui falas que mostram algumas percepções dos mesmos. Algumas respostas são similares entre os estudantes. Buscamos não repetir respostas tão parecidas em alguns momentos, e apenas citar que outro participante também teve o mesmo olhar. Buscamos ainda abranger ao máximo as subjetividades, mas temos ciência que não foi possível apresentar uma totalidade, até mesmo porque ela está em constante construção. Entendemos que é inviável elencarmos todas as características das subjetividades que envolvem alguém, pois somos formados de alta complexidade e estamos em contínua formação e transformação.

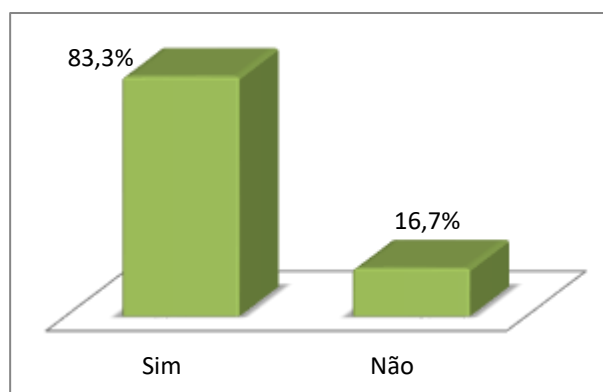
Elencamos configurações gerais resultantes da investigação a fim de colaborar para nossa reflexão a respeito de como foi pontuada a questão conceitual de *música* e *musicalidade* com/pelos Surdos da pesquisa. Apresentaremos a seguir em quadros e gráficos algumas das características identificadas nas respostas de cada estudante:

Quadro 16– Estudantes que explicaram o que é música

Gráfico 15 - Estudantes que disseram não saber explicar o que é música

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	sim
E	sim
F	sim
G	sim
A	sim
B	sim
Cm	sim
Dm	sim
Am	não
Fm	não
Gm	sim

Fonte: A autora do trabalho



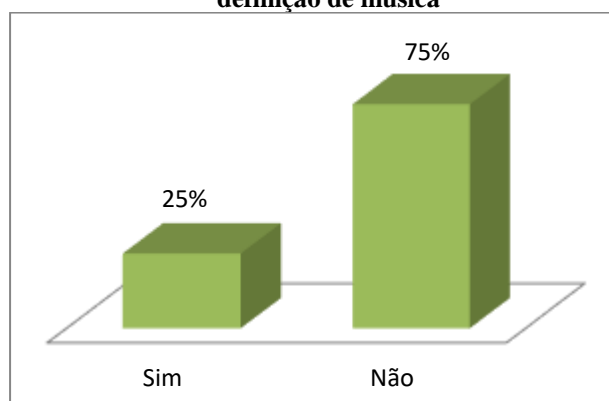
Fonte: A autora do trabalho

Quadro17 – Estudantes que apresentaram definição de música

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	não
D	não
E	sim
F	não
G	não
A	não
B	não
Cm	não
Dm	não
Am	não
Fm	sim
Gm	sim

Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 16 – Estudantes que apresentaram definição de música



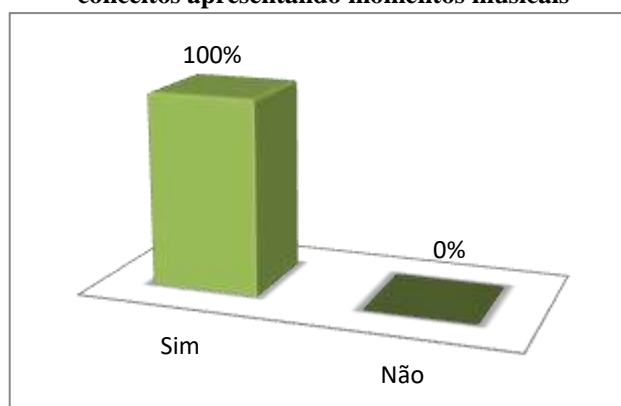
Fonte: A autora do trabalho

Quadro 18 – Estudantes que abordaram os conceitos apresentando momentos musicais

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	sim
E	sim
F	sim
G	sim
A	sim
B	sim
Cm	sim
Dm	sim
Am	sim
Fm	sim
Gm	sim

Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 17 – Estudantes que abordaram os conceitos apresentando momentos musicais

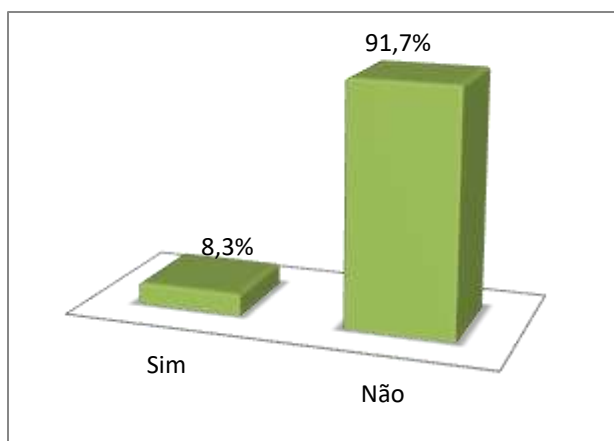


Fonte: A autora do trabalho

Quadro 19– Estudantes que disseram conhecer algo a respeito da composição de música

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	não
E	não
F	não
G	não
A	não
B	não
Cm	não

Gráfico 18 - Estudantes que abordaram conhecer algo a respeito da composição de música



Fonte: A autora do trabalho

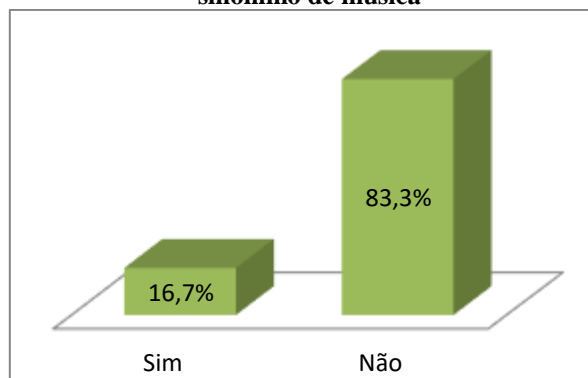
Fonte: A autora do trabalho

Quadro 20 – Estudantes que responderam a definição de musicalidade perguntando se é sinônimo de música

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	não
E	sim
F	não
G	não
A	não
B	não
Cm	não
Dm	não
Am	não
Fm	não
Gm	não

Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 19 -Estudantes que responderam a definição de musicalidade perguntando se é sinônimo de música



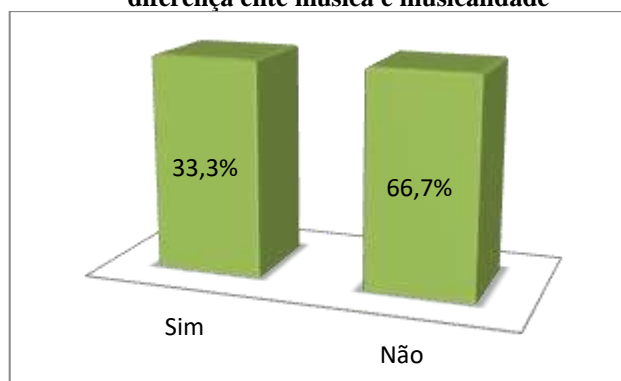
Fonte: A autora do trabalho

Quadro 21 – Estudantes que disseram acreditar em diferença ente música e musicalidade

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	sim
E	não
F	sim
G	não
A	não
B	não
Cm	não
Dm	não
Am	sim
Fm	não
Gm	não

Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 20 – Estudantes que disseram acreditar em diferença ente música e musicalidade



Fonte: A autora do trabalho

Diferente de suas respostas, ao serem questionados sobre o que é *música*, todos os estudantes disseram não conhecer *musicalidade*. Desses, somente *B* e *Am* expuseram com

a resposta “não tenho vontade de saber o que é” o desinteresse ou falta de curiosidade em conhecer e saber mais a respeito de musicalidade. Onze expressaram querer se apropriar do conceito. Já sobre aprender mais a respeito do conceito *música*, o *estudante A* foi o único estudante a dizer que não tem interesse algum. Respeitamos sua escolha apesar de ter nos denotado um pouco de confusão ao relatar em meio a sorrisos ao longo da entrevista suas experiências até mesmo com instrumentos musicais. “Eu gosto de música (...) eu acho legal, eu gosto.” (Estudante A, 2017).

Pareceu-nos que o mesmo estudante gosta de música, mas talvez não tenha mais tanto interesse como já teve, por exemplo, como tinha ao tocar tamborim em uma escola de samba da cidade durante alguns anos. Ou apenas não tem mais interesse em estudar a respeito, por opção de atualmente gostar mais de outras atividades, como acontece com todas as pessoas: há pessoas que as vezes se cansam de algumas atividades e querem conhecer outras novidades. Não significa que ele não queira viver experiências musicais. “Deixo pra lá. Talvez eu vá se me convidarem.”, relatou também o estudante A (2017) quando falava a respeito de ir para shows de música novamente.

Um dos relatos do mesmo estudante nos fez pensar ainda sobre possíveis motivos pra ter se envolvido tanto com música e agora dizer que não tem mais interesse pela temática. Dentre as possibilidades: vergonha diante de críticas, entendimento como algo que lhe infantiliza por achar o resultado não está ainda tão bem executado quanto gostaria, descrença ou desconhecimento acerca de Surdos músicos e compreensão como afastamento cultural. Elencamos no próximo parágrafo fragmentos ditos por A (2017) que exemplificam estas possibilidades.

Por críticas, exclusão, preconceito: “Os meus amigos me criticam, eu não gosto. Eles falavam: Ele é Surdo, ele não participa.”. Por acreditar que não é coisa para adultos aprenderem: “Acho que a idade de tocar passou.”. Por crença em torno da cultura: “Não acho que faz parte da cultura Surda, é só pra ouvintes.”. Por mesmo já tendo sido um instrumentista, duvidar do seu potencial diante da Surdez: “Eu não acho que uma pessoa Surda pode ser um profissional. Não consigo imaginar. Pode um Surdo tocar? Eu acho que não.”

Vemos como as representações sociais influenciam nas escolhas dos estudantes, por mais que já tenham tido uma experiência bem sucedida. A seguir apresentaremos outros relatos específicos de indagações acerca dos conceitos enfatizados neste capítulo, pronunciados por cada estudante. Eles nos possibilitarão ver outras concepções e anseios

gerados diante dos questionamentos conceituais em torno das palavras *música* e *musicalidade*.

Estudante C

- Música:

“Se um amigo me pergunta o que é música eu falaria que não sei explicar.”

“Tenho vontade de saber mais sobre música, sobre o que é música. Eu tenho curiosidade. Por exemplo: os grandes profissionais da música estudaram a parte de instrumento, eu tenho curiosidade. Mas será se vou conseguir mesmo definir, por eu ser Surdo, por eu usar aparelho?”

“Quando eu vi Michael Jackson na televisão tive a curiosidade de saber mais sobre música. Eu não entendia porque ele tinha morrido. Gostava muito de ver Michael Jackson.”

- Música tem som e silêncio

“Eu não sabia que a música é som e silêncio. Quero saber mais sobre isso, até pra poder falar sobre isso em alguma conversa no futuro, se alguém me perguntar.”

-Musicalidade

“Musicalidade é a mesma coisa que música?”

Captamos indícios de dúvida no estudante C diante de como conceituar a música e também de certa crença sobre sua surdez determinar ou não que ele possa entender esse conceito. Sua expressão, captada nos vídeos da entrevista, ao responder que não sabe explicar, é de insegurança no que relata. O mesmo registro urge permeado por seu olhar circulando para diversas direções, denotando incerteza e esforço para lembra-se de algo, com suas sobrancelhas encolhidas, boca fechada com maxilar em movimento contínuo e outros elementos corporais que expressam dúvida no que estava relatando. No entanto, o mesmo estudante também demonstrou prontidão e firmeza nas respostas específicas sobre a temática música em outros momentos, quando, por exemplo, apresentou que música faz parte de seu cotidiano, logo, que ela existe em sua vida e é algo que ele gosta, mas não sabe explicar. “Não tenho músicas no meu celular porque prefiro não baixar. Quando vejo música é no youtube. De vez enquanto eu vejo um pouquinho. Vejo vídeos de mc’s.” (Estudante C, 2017).

Como dizer que algo existe e apresentar isto nos relatos coerentemente sem saber o que é? Percebeu-se que há estudantes como o C que conseguem identificar o que é música e trazem isto nos seus relatos, apenas não souberam explicar ou preferiram não arriscar e estar equivocados na explanação. Em suas falas após as indagações conceituais o mesmo estudantes, estudante C, citou com facilidade elementos musicais do seu cotidiano, vontades e histórias vivenciadas. O fato dele conseguir identificar esses elementos já revela que C sabe o que é a música, ainda que tenha dificuldade para organizá-la conceitualmente e expor isto.

Cabe dizer ainda que o estudante em questão utilizou o sinal de música sem precisar de orientação alguma acerca do significado do sinal em Língua de Sinais. A pergunta foi feita com o sinal de música e o mesmo respondeu com coerência a respeito do que havia sido questionado, utilizando este também ao longo dos demais momentos do diálogo. Este é um fator que nos direciona a acreditar que a música faz parte de seus discursos e/ou repertório linguístico e de vivências, somente não é um conceito que ele domina para explicar à alguém.

Seu interesse pela temática é notório, o que foi possível visualizar em trechos como o que ele aborda ser fã de Michael Jackson. Nas observações foi possível perceber ainda o envolvimento do estudante com música em meio aos eventos escolares, como em sua participação dançando boi bumbá com sua turma na Festa Julina da escola. Esta experiência compôs um dos registros em que capturamos manifestações corporais da musicalidade do estudante. Sobre esta, ao termos obtido uma pergunta diante do questionamento sobre o que é e se conhece musicalidade, percebemos que esta palavra e seu conceito talvez ainda não fazem parte do que o estudante sabe existir, diferente da música. Mas, será que isto já foi apresentado à eles? Segundo não somente o estudante C, mas todos os demais estudantes desta pesquisa, ainda não. Esta lacuna transcende os estudantes: os professores e responsáveis também se mostraram um tanto distantes do entendimento conceitual de musicalidade.

No entanto, a questão de um sujeito não saber conceituar o que é música e musicalidade não determina que esses conceitos não existam de forma concreta em suas vidas. Podemos notar a musicalidade deste estudante em determinados momentos permeada por recolhimento e em outros por total envolvimento. Em alguns episódios ele preferiu ficar sentado e observando seus amigos dançando. Já em outros, vimos total interação e envolvimento no fruir diante da música. Pareceu-nos uma questão de escolha,

de estar ou não com vontade disto ou daquilo no determinado momento. Deu-se assim com outros estudantes também.

Por mais que em alguns casos não se tenha consciência do conceito e relação que vivenciam em suas experiências, foram observadas relações com música em todos os estudantes, logo, a tradução conceitual de musicalidade dos mesmos em suas ações. Por mais desconhecida que eles ainda acreditem que seja a musicalidade deles mesmos, foi perceptível nas atividades na escola e relatos das entrevistas, e mais que isso confirmada nos registros de vídeo: em seus balances nos eventos, ao sentirem as vibrações, relataram-nas e se movimentaram-se sorrindo com elas, ao dizerem que sentem emoção quando estão diante de determinada música ou que gostam de dançar este ou aquele ritmo (descrevendo e sabendo diferenciar os ritmos) e, por exemplo, tocar tal instrumento no desfile do dia da independência.

O não envolvimento em alguns momentos, assim como os relatos de dúvidas ou desconhecimentos em torno de conceitos, não são elementos suficientes para dizermos que este ou aquele sujeito não tem uma vivência e entendimento do que é música e musicalidade. Será se o *estudante C* apenas não soube organizar o que sente, percebe e acredita ser música e musicalidade?

Estudante D

- Música

“Pessoas que tocam violão, música. Que tocam com o coração. Música é a pessoa que canta.”

“Não sei como é formada a música.”

- Música tem som e silêncio

“É. Acho que música tem um pouco de silêncio. É algo de poesia, que vem do coração.”

- Musicalidade

“Não sei o que é. Acho que é diferente de música.”

O estudante *D* relacionou música com o cantar. Além dele outros estudantes também fizeram essa relação. Para este a música está ligada com alguém que canta, com instrumento e sentimento. Talvez tenha sido somente o exemplo que mais se aproximou do que ele acredita ser a música. No entanto, sua resposta mostrou a noção que o mesmo tem de elementos que fazem parte de música. Pode ser também que veja estes elementos

como indissociáveis e fundamentais para a música ou como parte e indicadores visuais de existência desta. Quanto à musicalidade, o mesmo cita acreditar ser algo diferente de música ainda que não tenha ideia do que seja. Esta condição traduz imprecisão do estudante acerca da temática, mas a relação que acredita ter com música e seu interesse em ao menos pensar sobre o que vem a ser musicalidade.

Estudante E

- Música

“Não sei. Não sei nada. Não consigo entender. Pra mim parece muito difícil.”

“Eu não entendo, mas se tivesse ao menos alguém disposto a explicar seria muito bom.”

- Música tem som e silêncio

“Música e som acho que é uma coisa só.”

“Eu não sabia que música tem som e silêncio. Eu acho que os meus amigos ouvintes conhecem.”

- Musicalidade

“Eu não conheço essa palavra.”

“É diferente de música? É diferente na Libras? O que é isso? Eu quero saber.”

O estudante *E* sem muita demora na resposta disse que não sabe explicar o que é música, e que na verdade não entende como falar sobre nada a respeito desse tema mas tem interesse em aprender como definir. Cita ao logo de seu discurso que gostaria de alguém que explicasse pra ele o que de fato é música, mas que seria preciso esse alguém estar interessado em fazer isto da melhor forma. Para ele é preciso que se aproximem da cultura dele antes de qualquer coisa e por isso diz que precisa começar com o uso da Libras nas explicações. O mesmo relata o fator várias vezes em sua fala, parece-nos que a questão linguística muito o preocupa. Quando questionado sobre a definição de musicalidade, foi um dos que falaram não conhecer a palavra, mas ainda assim manifestou interesse em aprender, sem mesmo ter sido perguntado se havia essa vontade.

Estudante F

- Música

“Não sei explicar, tem que sentir. Se alguém me explicar e me ensinar eu entenderei.”

“Eu consegui sentir a zoada (barulho, som) de um piano. Só que eu queria entender o significado das palavras que tem nas músicas. Então eu escutava o barulho da música, e perguntava, por exemplo: qual o significado da palavra? Eu queria sentir e entender. Queria ter uma oportunidade, mas eu não escuto. Será que é difícil? Eu quero experimentar. Eu posso experimentar?”

“Pra mim a música tem um sentido, mas eu queria sentir mais a emoção, pelo pouco que eu escuto eu não consigo realmente definir.”

- Música tem som e silêncio

“Eu acho que música é diferente de som. Sinto que tem um significado diferente. Por exemplo: o som pode ser alto ou pode ser baixo. E a música pode ser tocada num instrumento, numa bateria. Pra mim não é fácil comparar. Se eu escutasse a voz, se eu sentisse a voz. Acho que aí sim dava pra eu entender. Por isso quase não tenho uma definição.”

“Eu não sabia que música tem som e silêncio.”

“Outro dia eu vi uma mulher na televisão cantando. Eu queria entender se era suave ou se era forte. Alguém me falou, eu não entendi bem, mas pra mim era suave. Só sei sentir a emoção observando.”

- Musicalidade

“Pra mim é uma música natural. É isso? Pro Surdo é difícil ouvir a voz. A vibração é importante pro Surdo.”

A partir de exemplos o estudante *F* explicou o que entende como música. Antes disso registrou que não sabe explicar mas que para entender é preciso sentir. Fantástico. Essa consideração talvez traduza o que muitos dos estudantes demonstraram: disseram não saber explicar o que é música, mas na verdade sabem o que é (percebemos a compreensão ao longo dos seus discursos), só não souberam organizar as palavras para explicar conceitualmente. Sobre musicalidade a mesma estudante citou o que achava ser e depois perguntou se estava correta sua ideia, demonstrando incerteza em sua expressão facial. Seguiu destacando que a vibração é algo muito importante nesta relação com a música, e que pra ela o contato com a música é natural.

Em seguida *F* também disse que gostaria de ir além de sentir as vibrações, logo, também compreender o que os cantores dizem nas canções. Para ela esta ainda é uma lacuna: perceber mais que as vibrações. Ela relatou que as pessoas até falam palavras ditas nas músicas quando ela pergunta, mas como geralmente não fazem uma tradução da

canção completa para a Libras, somente de palavras ditas de forma isolada, a compreensão fica comprometida.

Aproveitamos pra recordar que a estrutura da Libras escrita não é a mesma da Língua Portuguesa. Pensar que traduzir palavra por palavra de uma canção e reproduzir os sinais destas palavras é tornar a música acessível é um equívoco. A contextualização e aplicação das palavras em frases é algo necessário para contemplar as competências necessárias para uma tradução plausível e fazer a letra da canção de fato ser passada de forma fidedigna. Não basta traduzir somente palavras soltas da música e acreditar que isto fará a música ser compreendida pelo Surdo.

Estudante G

- *Música*

“Não sei definir. Sei zero sobre música. Não sei nada. Mas, por exemplo: quando a minha mãe estava junto comigo, eu observada instrumentos. Já fui em um lugar que tinha música e fiquei admirado. Era diferente porque eu nunca tinha visto uma apresentação grande com várias pessoas tocando. Foi legal. Eu gostei.”

- Música tem som e silêncio

“Música e som são um pouco parecidos. A música é Língua Portuguesa, o som a gente sente na pele.”

- *Musicalidade*

“Não conheço.”

O *estudante G* disse que não conhece musicalidade e não saberia definir música. Enfatiza dizendo que sabe zero sobre o que é a música. Entretanto, junto a isto explicita um exemplo de apreciação musical e passeios em família para lugares com música. Mais que isso, cita ter gostado da experiência que relatou. Mais uma vez vemos que o Surdo dizer que não sabe o que é música não é de fato ponto consistente para afirmar que ele não conhece ou é distante dela. Há quem diga que os Surdos não gostam de música baseados em relatos de Surdos falando que não sabem o que é música. Há os que dizem também que eles não conhecem porque não faz parte da vida dos Surdos. Por vezes o mesmo que tem esses discursos se contradiz ao exemplificar momentos e anseios de contato e fruição musical.

Estudante A

- Música

“Não sei do que é formada a música.”

“Não sei como explicar o que é a música. Só sinto.”

- Música tem som e silêncio

“Eu gosto de música. Acho o silêncio chato.”

“Percebo os sons: som do aparelho de música, qualquer som. A vibração vem no corpo e eu sinto.”

“Sei o que é barulho (exemplificou falando sobre som de buzina) e vejo na televisão pessoas dançando. É diferente. Sei que tem música quando vejo as pessoas dançando. Mas não sei a diferença. Eu consigo diferenciar o barulho da TV e da música.”

“Através da vibração que eu sinto percebo que tem música. Quando esta vibração está junto com os movimentos das pessoas, dos ouvintes dançando isso se confirma mais ainda pra mim.”

- Musicalidade

“Conheço a palavra música. Acho que musicalidade tem a ver com música, mas não sei explicar o que é.”

Notamos com essas falas que o estudante A explicou que não sabe do que é composta a música, mas disse que a sente. Destaca a partir disto que gosta de música, entretanto acha chato o silêncio. Sobre este o apresenta como algo contrário a música. Com isto deparamo-nos com uma incompreensão acerca de silêncio fazer parte de música. Isso se dê talvez em decorrência de possivelmente não ter sido apresentado a questões conceituais que envolvem conceitos como som e silêncio.

Tendo em vista que este estudante já teve experiência com instrumento ele sabe utilizar as pausas (silêncio) necessárias para a execução de música. Tal fator nos faz perceber que a aprendizagem do conceito e entendimento de silêncio como parte da música, neste caso apenas não está sendo considerado conceitualmente, mas ele tem noção de que há o componente silêncio, talvez não entendido por ele por meio desse nome.

Outro fator explicitado por esse estudante é que ele faz relação da vibração com o que vê nos movimentos para entender se de fato está havendo, por exemplo, uma música na televisão. Isto nos faz perceber que elementos visuais são destacados pelos Surdos

como relevantes também à percepção musical. Para o *estudante A*, o visual enfatiza a emoção a partir do que a interpretação dada à canção expressa. Essa estratégia foi indicada pro mais de um dos participantes. Já sobre musicalidade disse achar que tem relação com o conceito de música, mas afirma não saber o que é.

Estudante B

- Música

“Acho que não sei. Não sei explicar o que é música. Eu não sei de nada. Eu sou burro.”

“Eu sinto música.”

“No domingo o meu pai limpa o carro, e coloca música. Aí eu percebo a vibração. E também quando está lavando com o aparelho jato de água dá pra perceber uma vibração diferente.”

- Música: tem som e silêncio

“Silêncio é nada, só silêncio, continua silêncio.”

- Musicalidade

“Poxa. Acho que... esqueci. Não sei.”

Na entrevista com o *estudante B* a afirmação de que não sabe nada foi feita seguida de comentário do próprio colocando-o como alguém desprovido de inteligência. Esta triste situação pode provir de várias razões que não citaremos por desconhecermos o histórico do *estudante* por inteiro. Mas, seja lá qual for, é certo que alguns bloqueios nos processos de ensino e aprendizagem são desencadeados ou agravados pela descrença dos próprios *estudantes* em seu potencial. Essas questões podem se firmar quando não apresentamos à eles que estão equivocados. Exemplo: Se eu encaro meu *estudante* como alguém com potencial e digo isto à ele, será que terá o mesmo olhar de si que um outro *estudante* no qual um professor, por exemplo, o diga que ele não é capaz ou silencie diante de um comentário como o que o *estudante B* realizou em torno de si? Como será que a temática música foi ou vem sendo apresentada a este rapaz?

Mais que dizer, é preciso de fato acreditar e conhecer as singularidades e potencialidades dos *estudantes*. Como eu professor poderia ir contra meu objetivo que é fazer com que eles aprendam? Muito contraditório, não? A resposta de *B* diante da palavra *musicalidade* também foi não saber explicar. A justificativa foi a mesma dada diante da

palavra *música*. Repetiu constantemente no início da entrevista que não é capaz. Porém, após termos dado uma pausa e repetirmos à ele que não há resposta certa ou errada para nossos questionamentos e que ele é sim alguém inteligente e capaz, o estudante passou a abordar suas experiências musicais, anseios, preferências, dificuldades e sentimentos. Não parecia mais o mesmo estudante que transpareceu não acreditar em seu potencial. Optamos por destacar aqui o seu interesse em aprender mais acerca do que é música e musicalidade: “Eu queria que alguém me ensinasse. Eu queria tocar. O sentimento da música é bom.” (Estudante B, 2017).

Estudante Cm

- Música

“Não sei nada sobre música. Eu não saberia explicar como o ser humano percebe a música, precisaria treinar. Precisaria conhecer. Eu não sei explicar para alguém o que é música.”

- Música tem som e silêncio

“A música e som acho que é diferente, o som, poderia ser a voz de alguém, alguém tocando, a música não sei explicar.”

- Musicalidade

“A palavra musicalidade não conheço, e sobre a musicalidade do Surdo, eu nunca ouvi falar.”

Cm relatou que não saberia explicar para alguém o que é música por ter não tido um momento em que alguém explicasse isso também pra ele. Para podermos falar coerentemente de algo é preciso que antes aprendamos a respeito. Como poderíamos ensinar a respeito de um assunto se não tivéssemos aprendido sobre ele? Mais que isso Cm conta que sobre música não sabe explicar, mas sobre som relaciona-o com a voz de alguém ou uma pessoa tocando. Tal olhar nos apresentou um conflito nos significados visto que os instrumentos tocados por alguém tem som, e se são tocados irão gerar música. Esta relação o estudante não apresentou possuir, não com esta noção de acontecimentos. Já sobre musicalidade o mesmo citou não conhecer e nunca ter ouvido falar em musicalidade do Surdo. Sua distância dos conceitos não diminui em nada as possibilidades de relação e experiências com a música. Apenas apresentam que a apropriação conceitual de música e musicalidade não aconteceu ainda por este estudante.

Estudante Dm

- Música

“Não, não conheço nada sobre música.”

“Percebo através do movimento, da batida, do toque e acho legal.”

“Não sei como ela é formada.”

“Tenho vontade de conhecer mais sobre música.”

- Música tem som e silêncio

“Não sabia que música tem som e silêncio.”

“O silêncio é o que você não pode definir. Qualquer toque, qualquer batida interrompe o silêncio, até um toque de música. Um grito, pode atrapalhar o silêncio.”

“Quando estou falando em libras estou em silêncio.”

“Os Surdos, é como se tivessem a boca costurada.”

“A vida do Surdo é silenciosa, ele não consegue ouvir nada, é como se tudo estivesse fechado, como se não houvesse barulho...”

- Musicalidade

“Não sei responder.”

O estudante *Dm* apesar de dizer que não conhece nada sobre música apresenta sua percepção da definição a partir dos exemplos que traz para dizer como percebe a música na sua vida: nos movimentos, na batida, no toque. É outro no grupo dos estudantes que citam, ao serem indagados sobre o conceito de música, que não sabe dizer o que é música mas tem interesse em conhecer mais a respeito. Expressa ainda que não tinha ciência de que a música é composta por som e silêncio, reafirmando que na maioria dos casos esses estudantes não tem domínio e nem se quer contato inicial com conceitos básicos acerca de música, por mais que esses conceitos nas observações tenham sido notados como entendidos por eles, por exemplo, nas danças que realizaram sem ensaio em momentos como o Bingo Dançante. Em eventos como o citado anteriormente haviam Surdos dançando livremente, sem condução ou orientação de ouvintes.

Apesar de ser importante ter o conhecimento teórico ao menos introdutório, assegurado na música como conteúdo na escola, o fato de não ter não impossibilita que haja fruição musical. Ainda assim a musicalidade do estudante continua tendo alto potencial de desenvolvimento e fruição, mas sugerimos que seja contemplada nos estudos para que possa também possibilitar favoravelmente a aprendizagem de conceitos musicais. Saber o nome o estudante talvez não saiba, mas tem a noção e vivência a partir

do que executa no seu cotidiano. A ideia é atrelar os saberes das vivências e partir delas para explicar os conceitos atrelados ao conhecimento de música como conteúdo. É utilizar a musicalidade para atingir a compreensão mais delineada sobre o que vem a ser de fato a música, indagação feita repetidas vezes pelos próprios estudantes, demonstrando interesse por grande parte.

Dm diz ainda que qualquer batida interrompe o silêncio, isto nos dá indícios de que ele tem noções importantes utilizadas nos estudos dos conceitos em torno de música. Ou, talvez ele não tenha consciência que tem, assim como não tem ao dizer que não sabe nada sobre música e depois a define sem saber que realizou a definição. Ao falar em interrupção do silêncio podemos, por exemplo, trabalhar conceitos como pausas e tempos musicais. A frase do estudante ao dizer que um grito pode atrapalhar o silêncio pode ser usada para iniciarmos aprendizagens de conceitos musicais por meio de noções que eles já tem e levam consigo também para as aulas.

Após dizer que tem experiências com música e até gosta desses momentos o estudante *Dm* cita que a vida do Surdo é silenciosa, associando silêncio estritamente à não escuta das vozes. Essa percepção de som como algo extremamente audível mais uma vez se mostra como barreira. O bom é que isso acontece por um fator de alcance aos professores, visto que podemos colaborar para ser minimizado. A voz dos Surdos é a língua de sinais e para as vozes chegarem à eles se faz necessário torna-las reais na música. Precisamos explicar que a voz é nada mais que a pronúncia do texto musical, também possível com a Libras. Parece-nos que os Surdos por vezes acreditam que há algo a mais que a tradução de um texto nas vozes cantadas. Não há. O próprio Surdo aqui mostra que reduz o entendimento de música ao audível.

A questão de entender o universo do Surdo como um espaço silencioso é divergente entre os estudantes. Uns associam o silêncio à incompreensão da voz (som), outros citam viver em um mundo barulhento desde que passaram a ter domínio da Libras. São visões diferentes, que precisam ser consideradas e levadas para as reflexões também com os estudantes. Faz-se necessário pensar nos conceitos que o silêncio e o som podem ter e quais deles fazem parte das definições que colaboram para o entendimento acerca de música. Há quem se considere até mesmo restrito de expressão: “Não tenho voz, é como se na vida estivéssemos com a boca costurada”, disse o estudante *Dm*.

Mesmo utilizando a Libras, este estudante traz esta ideia para refletirmos. Quem sabe esta foi a forma com que este estudante aprendeu? Vendo o que o responsável pelo mesmo fala sobre a surdez, quem sabe não podemos compreender melhor a origem e

sustentação desse seu olhar. Enquanto professores também cabe a nós refletirmos o que queremos sustentar e proliferar, quais os benefícios e possibilidades estaremos contribuindo com as opções que decidirmos fazer.

Estudante Em

- Música

“O homem ouve a música.”

“Já me ensinaram o que é música, eu senti o barulho da música.”

“Eu sinto a música e gosto.”

- Música tem som e silêncio

“Silencio é estar escondido. É não perceber nada.”

- Musicalidade

“É dançar?”

O estudante *Em* relaciona música com o ouvir dizendo que é ouvindo que o homem percebe a música. No entanto, em seguida explica que já foi apresentado à música e conseguiu percebê-la pela vibração. Assim referiu-se a percepção que teve ao sentir as vibrações em sua pele ao mencionar que quando criança esteve descalça em sua casa sobre orientação de sua tia para sentir a música. Apesar de inicialmente ter relacionado música somente com o sentido audição, depois mostrou que sente a música de forma mais abrangente pela pele ao usufruir desta por esta forma de apreensão. Relatou gostar muito de estar em contato com instrumento e que pra ela música é isso: é tocar, dançar e se divertir com as vibrações que sente no seu corpo. Finalizou o momento do questionamento conceitual dizendo que gosta muito de música. Já sobre musicalidade, não soube responder, perguntou somente se é o mesmo que dançar. Destacamos que este estudante se mostra muito participativo e alegre quanto aos momentos musicais na escola, conforme as observações registradas.

Estudante Fm

- Música

“Eu conheço a música como um cântico, uma voz. Tenho minhas dúvidas, mas acho que música é uma pessoa cantando. Se alguém me perguntasse não saberia explicar o que é música.”

- Música tem som e silêncio

“Não sei sobre a música e o silêncio.”

“Silêncio para mim é não ter barulho. É como se não tivesse nenhum tipo de música, de canto, nem grito.”

“Sobre o som. Na igreja, quando tem os cânticos, a bateria, eu percebo na minha pele. Se eu estou no ônibus, não consigo perceber a diferença entre música e qualquer barulho.”

- Musicalidade

“Não conheço musicalidade.”

O estudante *Fm* se remeteu às suas experiências para apresentar seu entendimento acerca de música. Disse que percebe em sua pele o som de forma diferenciada quando está em um lugar com uma boa acústica de lugares em que não há amplificação do som com qualidade. Trouxe também sua visão acerca de silêncio, dizendo que silêncio é quando não há barulho. Sobre a definição de música falou que a conhece como um cântico, aparentando seu pensar no fator voz do cantor como essencial à música. Apesar de dizer o que pensa se aproximar de música, relatou que tem dúvidas em torno de como conceituá-la. Mas apresentou muito momentos de envolvimento com música, como sua participação em um grupo de dança para shows na cidade. Já sobre musicalidade alegou desconhecer a palavra, fator que já dissemos não ser determinante para que o estudante não vivencie sua musicalidade, prova disto são suas participações dançando *hip hop* conforme os registros capturados nas observações. Ele apenas não a conceituou e conforme o que relatou nunca foi ensinado a respeito do que vem a ser.

Estudante *Gm*

- Música

“Não sei muito bem explicar de que é formada a música. Por exemplo: o movimento, o barulho, como ontem percebi quando vi pessoas cantando na igreja. Acho legal.”

“Eu tinha curiosidade de aprender o que é música, mas até hoje não aprendi.”

- Música: tem som e silêncio

“Não”

“Música e som para mim tem diferença. Por exemplo: minha mãe até conversando ela grita, pra mim barulho é diferente, me perturba.”

“Grito me perturba, dói e por isso acabo chorando.”

“A diferença entre o barulho e a música acho que dá para definir. Tenho uma amiga que me chama pra escutar música a noite. É difícil, não dar pra entender. Mas eu gosto.”

- Musicalidade

“Não conheço musicalidade.”

“Prefiro que os amigos expliquem se é o mesmo que música. Eles conseguem explicar melhor que eu.”

Gm falou não saber explicar de que é formada a música, mas citou o movimento e o barulho (sentido pelas vibrações) como elementos que talvez sejam da composição de música. Mais uma vez podemos observar que o Surdo considera o visual (movimento) também na música e que a vibração é um elemento bastante enfático quando o Surdo argumenta a respeito de música. Essa pode ser uma pista para práticas pedagógicas que desejem de fato contemplar todos os recursos possíveis para a aprendizagem de música com Surdos.

O mesmo estudante indicou também que consegue diferenciar barulho de música, mas que em alguns casos não consegue por se tratar de um som baixo. Em ambas as situações diz gostar de estar em contato com música. Tanto é que ao ser perguntado sobre conhecer Surdos artistas diz de forma enfática e confiante, com um levantar de ombros e demonstrar surpresa por uma pergunta com resposta que pra ele é tão óbvia: “Se eu conheço dançarinos Surdos? Ué! Eu sou!”.

Ainda com tamanho envolvimento e propriedade de vivência musical o estudante nos parece não se perceber como alguém capaz de explicar conceitos musicais, ao dizer preferir que seus amigos ouvintes expliquem por ele. Mais uma vez nos aparece a crença, de que o Surdo não sabe e sempre não saberá, em meio ao desconhecimento e alguns enganos de barreiras conceituais (como a voz). Os próprios Surdos que disseram não saber explicar nos deram grandes explicações. Portanto não identificamos indício para dizer que eles não são capazes de entender sobre *música* e *musicalidade*, visto que eles nos mostram o contrário em seus relatos.

As entrevistas com os estudantes nos permitiram notar singularidades construídas com a percepção e concepção de pessoas que apesar de terem em comum a surdez são distintas. Cada um elencou suas preferências, dificuldades e crenças. Essas foram iguais em alguns quesitos, em outros foram totalmente únicas. Isso nos confirma que não cabe

pensar em um método ou meramente em totalidades fixas acerca de como garantir e abordar o estudo acerca da temática aprofunda nesta investigação.

Os conceitos averiguados foram abordados dentro das limitações e experiências de cada sujeito, resultando em diversas maneiras desses explicitarem o que entendem por *música* e *musicalidade*. A palavra *musicalidade* foi mostrada visivelmente distante desses e por esses estudantes. Já a palavra *música*, ainda que por vezes tenha sido considerada sinônima de som, ruído, voz ou vibração, foi concretizada como algo compreendido pelos participantes tendo em vista os exemplos elencados para conceituar e abordar a temática ao longo dos diálogos.

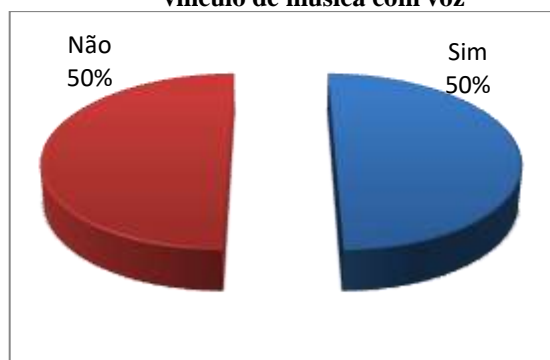
Damos destaque a seguir à abordagem dada por vários dos estudantes acerca de algo que dizem sentir falta quando estão em contato com a música. Segundo os que abordaram sobre esse aspecto, a curiosidade acerca do que está sendo dito nas canções muito os intriga e por vezes até os desmotiva, por ainda ser algo distante. É nesse momento que citam a relevância de ter em parceria de seus possíveis estudos acerca da temática além das questões corporais que consideram essenciais (vibração e movimento) o contato com música também com a letra da canção interpretada em Libras. Para alguns a voz é tida como algo que torna inviável trabalhos com música. Vejam a seguir, como esta relação foi apresentada de forma enfática pelos estudantes e por isto a destacamos. Caso deseje, pode ainda realizar a leitura de quais estudantes entenderam desta forma e retomar aos conceitos e características já abordadas deles e por eles nos parágrafos anteriores:

Quadro 22 – Estudantes que citaram vínculo de música com voz

ESTUDANTE	RESPOSTA
C	sim
D	não
E	sim
F	sim
G	sim
A	não
B	sim
Cm	não
Dm	não
Am	não
Fm	sim
Gm	não

Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 21 – Estudantes que citaram vínculo de música com voz



Fonte: A autora do trabalho

Não havíamos imaginado que os Surdos estabeleçam uma relação tão forte acerca da voz. No entanto, apesar da percepção tátil ser muito relevante, não é interessante

deixarmos de pensar em tudo mais que compõe uma canção, incluindo assim a letra da música. Tal resultado é prova de que o processo de escuta (dar oportunidade para o estudante falar) muito tem a nos revelar e alertar sobre o Surdo e por isso precisa ser mais realizado. *Gm* (2017) nos sinaliza isto ao dizer: “Quando eu era pequeno, chorava, pois queria saber o que era música. Acho música legal, mas não tinha como entender.” Fatores que não são visíveis só serão conhecidos caso sejam explicitados. Para isto precisam ser oportunizados. São os pontos repetitivamente enfatizados pelos alvos das práticas educacionais os que mais podem nos direcionar a possíveis respostas para quebrar barreiras possíveis e que na verdade não são tão complicadas como podem parecer sem sabermos do porque elas existem. Buscar as origens por meio de diálogo é encontrar por onde precisamos começar.

Consideramos que em contexto com estudantes Surdos a voz sem tradução além de soar como desrespeito aos envolvidos no contexto é um empecilho para uma efetiva inclusão dos Surdos em práticas musicais que tenham cantores. Por isto faz-se necessário que haja utilização da língua de sinais também em arte/educação e momentos que contemplam a música. Outra consequência da relação equivocada que alguns estudantes fazem de música com voz pode gerar uma concepção errônea do que é música, visto que nem toda composição musical tem voz (canto). Alguns disseram que não sabiam sobre a existência de músicas instrumentais, o que reafirma uma possível confusão conceitual por simples ausência de explicação das possibilidades. Sobre isto trazemos a provocação de *Em* (2017):

“Quando sinto a música eu sinto sentimento. Mas não sei dizer muita coisa. Porque como eu vou entender se eu não sei o que estão falando? O que eu vou dizer? Seria importante no futuro um ouvinte como vocês explicarem pra gente isso, por meio da interpretação. Poderiam explicar pra mim e pros colegas. Quando eu vejo um vídeo de um ouvinte cantando eu sinto curiosidade. Alguns Surdos tem curiosidade.”

Se há uma festa com música na escola, que tal termos um acervo de vídeos com canções interpretadas em Libras? Que tal esses vídeos terem janela de tradução simultânea em Libras para contemplar os Surdos também no aspecto da letra da canção? Não é acerca da compreensão quanto às letras das canções que eles estão nos chamando atenção e denotando interesse em estar próximos? Sim, os estudantes manifestaram essa inquietação ao abordarem a questão da voz como peça que os dificulta entender o que é música. Isto foi citado como motivo de chateação, por vezes fazer se sentirem impotentes diante de outra língua e acharem que estão perdendo o que está acontecendo em virtude

da surdez, tendo somente parte da música: vibrações. Assim disseram os próprios estudantes. Talvez por isto, relatem que não sabem definir. Em sua maioria acabam acreditando erroneamente que a letra da canção é a totalidade que pode definir o que é música. E mais, que sem ouvir eles não terão acesso a isto. Quando na verdade, a letra é apenas uma das partes que compõem uma música e pode ser usufruída por Surdos pela língua de sinais.

Seria esta a mesma limitação também de crença dos pais, professores e gestão? Os relatos nos mostraram que há responsáveis e até professores que também pensam da mesma forma que alguns estudantes em determinados momentos: música sem ouvir a voz do cantor não é possível ser compreendida e tampouco usufruída por Surdos. Que possamos pensar em mais estratégias para romper esta crença. Em casa, ao colocar uma música, será se não posso buscar um vídeo com tradução em Libras, ligar os equipamentos em volume perceptível pela pele do Surdo, convidá-lo a dançar, pedir que toque nos aparelhos que emitem som ao estarem tocando música? Será se essas atitudes não seriam contribuidores para um trabalho de esclarecimento acerca dos conceitos *música* e *musicalidade*? No discurso de alguns estudantes foi possível notarmos a necessidade e vontade que os mesmos têm em ter auxílio e compreensão para aprendizagem musical.

Não converso sobre música com meus amigos. Ninguém conserva comigo sobre música. Chamam-me pra ouvir, mas como vou ouvir se sou Surdo? Algumas pessoas inventaram sinais para eu aprender e entender, e, eu entendia. Logo no início não, mas meu amigo teve paciência e depois aprendi. Foi muito legal. Sinto falta. (Estudante Fm, 2017).

E para a escola contribuir, como parceira e extensão: retomo a ideia da criação de um acervo musical acessível em Libras para os eventos escolares. Imaginem os eventos com música não apenas com a possibilidade de percepção instrumental (tátil e visual) da música, mas também de entendimento do que eles acreditam ser tão relevante nas canções: o que cantam os cantores. A ideia engloba não somente canções da rotina escolar mas também hits do momento para serem utilizados nas festas dançantes e demais eventos internos e/ou abertos à comunidade.

Esta é uma sugestão que pode colaborar com a diminuição da angústia expressa pelos estudantes nas conceituações identificadas nesta investigação. Podemos ainda pensar em muitas outras possibilidades a partir do que os participantes do contexto nos disseram e ainda tem a nos dizer sobre suas vontades, necessidades e dificuldades. Isto vai sendo possível por meio do diálogo, que defendemos necessitar ser constante para o

sucesso nas atividades musicais com os Surdos. Seria a nossa resposta atitudinal ao que levantou o estudante Em (2017) ao dizer: “Se alguém respeitasse a minha posição eu talvez saberia explicar.”

Cabe lembrar que o cuidado para não limitar o Surdo apenas a compreensão da letra na canção também precisa existir. A letra é um dos componentes (geralmente executado pela voz), entretanto ficou perceptível que alguns Surdos a entendem como sinônimo de música. Temos a missão de esclarecer que este é um equívoco. Para isto precisamos também estar atentos aos recursos acústicos favoráveis à percepção da música na pele dos Surdos, a fim de que tornem significativas as explicações sobre outros componentes da música, como: pulso, ritmo, tempo e pausa. Notamos que os estudantes não chegam sem noção alguma de conceitos e percepções. Vemos isto no que disse Fm (2017): “A caixa de som é como se percebêssemos o barulho do som, como se ouvíssemos o som da música.”

Para os conceitos tornarem-se concretos os Surdos precisam percebê-los. Para abordarmos novos entendimentos, precisamos partir do que eles conhecem, do que trazem e explicam em torno de suas experiências. Indicamos a atenção à este fator como essencial. Exemplo: O trabalho com caixas acústicas de alta potência e recursos visuais para explicação simultânea dos conceitos a serem trabalhados são indicados pelos estudantes como facilitadores nas vivências musicais.

Diante disto sugerimos que primeiro se faça uma contextualização com as experiências do estudante em relação com o que vai ser trabalhado. Entra nisto a relevância de ter ciência das experiências musicais dos estudantes, se possível até mesmo dialogar com os pais como aqui fizemos para entendermos ao menos fragmentos e obtermos pistas de como se dá além da escola. Um trabalho de pesquisa e apresentação de suas experiências musicais a ser apresentado pelos estudantes para a turma pode ser uma boa opção. Em seguida, após a pesquisa e contextualização feita, sugerimos que o professor escreva sempre o nome dos conceitos no quadro, apresente o sinal de tais conceitos em Libras e explique com recursos visuais e táteis o que são, mas de forma concreta, exemplificando e permitindo que os estudantes se posicionem e tragam suas concepções e dificuldades para as aulas. Tudo isto, iniciando com a indicação de que todos, Surdos e ouvinte, somos seres com potencial. Exemplificar com Surdos músicos pode ser uma boa forma de apresentar esta realidade, sempre com respeito e escuta às possíveis discordâncias.

7.3. Olhares de responsáveis, professores e equipe de gestão

Trazemos aqui a percepção dos responsáveis, professores e equipe de gestão acerca dos conceitos de *música* e *musicalidade*. Visto que esses participantes fazem parte dos processos subjetivos que englobam as subjetividades dos estudantes, os mesmos nos fizeram refletir acerca de como percebem os conceitos e ainda nos deram pistas de como acreditam que os estudantes encaram a música e percebem a temática musicalidade de Surdos na vida.

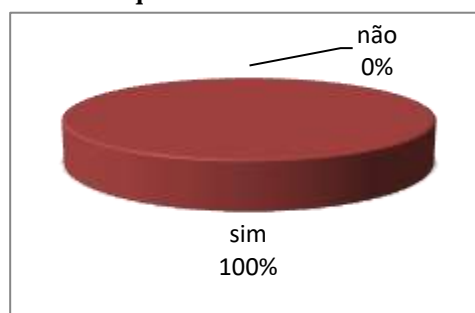
Os responsáveis, professores e a equipe de gestão nos apresentar seus olhares acerca da compreensão dos conceitos abordados pelos estudantes. Além disto, nos despertaram atenção em torno de crenças e descrenças ligadas às possibilidades de fruição que os estudantes têm na extensão do ambiente educacional formal: casa. Iniciamos apresentando o fato de que nem todos os responsáveis elencaram definições de *música* e *musicalidade*, alguns disseram não conhecer *musicalidade*. Vejamos esta situação nas figuras a seguir:

Gráfico 22 – Percentual de responsáveis que definiram musicalidade



Fonte: A autora do trabalho

Gráfico 23 - Percentual de responsáveis que definiram música



Fonte: A autora do trabalho

Quando questionados sobre *musicalidade* três responsáveis a conceituaram. Os demais (ainda que alguns desses tenham dito que já ouviram falar a palavra) citaram que não sabem o que a mesma significa. Estas respostas não se distanciaram do que nos disseram os estudantes, eles também se expressaram desta forma. Apenas um dos dez responsáveis entrevistados relatou não saber explicar o conceito de musicalidade, mas ainda assim arriscou conceituar e acabou acertando. Talvez no primeiro momento apenas não tinha certeza se estava pensando coerentemente e por isso disse que não sabia. O fato é que apesar de poucas, todas as definições dadas pelos responsáveis acerca de *musicalidade* foram coerentes com o conceito que nos embasamos para a investigação: relação do ser humano com música. O quadro a seguir nos dá a oportunidade de visualizar mais de perto como musicalidade foi abordada por cada um dos participantes da pesquisa.

Quadro 23 - Abordagem do termo musicalidade pelos responsáveis participantes das entrevistas

Responsáveis	Sobre conhecer musicalidade (o que disseram)	Definição dada
Keá de C (parente de dó maior)	Já ouviu falar, mas nunca buscou saber tanto a respeito.	"É a relação com a música."
Keá de D (parente de ré maior)	Nunca ouviu falar e não conhece.	Não definiu.
Keá de E (parente de mi maior)	Não conhece.	Não definiu.
Keá de F (parente de fá maior)	Disse não saber dizer exatamente, mas definiu.	"É o que a pessoa gosta, instrumentos... O que gostam de ouvir, como interagem com a música."
Keá de B (parente de si maior)	É a primeira vez que está ouvindo essa palavra.	Não definiu.
Keá de Cm (parente de dó menor)	Disse que não conhece.	Não definiu.
Keá de Em (parente de mi menor)	Já ouviu falar.	"É em relação ao som, ao ritmo, aos batimentos que ele produz."
Keá de Fm (parente de fá menor)	Disse que não conhece.	Não definiu.
Keá de Gm (parente de sol menor)	Já ouviu falar, mas não sabe o que significa.	Não definiu.

Fonte: A autora do trabalho

A família não é o único lugar de aprendizagem fora da escola, mas as concepções que existem em casa são parte da formação dos estudantes. Assim, essas entrevistas nos fazem pensar na relevância da discussão acerca de musicalidade no âmbito social e não apenas escolar. Todos os responsáveis disseram gostar de música e ter experiências com música em seus cotidianos. Tanto, que a conceituaram citando suas vivências, mesma estratégia observada no discurso dos estudantes. Este fator pode ser positivo caso também entendam que os estudantes pelos quais são responsáveis podem usufruir da música com forma de apreensão sonora (vibrações) pelo corpo todo e que ser Surdo não é motivo para privá-lo de diálogos e experiências com música.

Infelizmente esse é apenas um desejo, algumas pessoas desse grupo de entrevistados apresentaram em seus discursos não acreditar no potencial musical dos Surdos ou os desconhecem-no. No entanto, reafirmam mais de uma vez que entendem a relevância da música para a vida. Vejamos no quadro a seguir alguns apontamentos que denotam comentários acerca de estudo e interesse dos responsáveis acerca de música:

Quadro 24 – Apontamentos acerca de música ditos pelos responsáveis durante as entrevistas

Responsáveis	Estudos acerca de música
Keá de C (parente de dó maior)	Citou que não estudou, mas que quando mais jovem participou de grupos de música e dança.
Keá de D (parente de ré maior)	Nunca teve oportunidade, mas tem vontade de estudar canto.
Keá de E (parente de mi maior)	Não teve oportunidade, mas tem vontade.
Keá de F (parente de fá maior)	Estudei violão para tentar ensinar <i>F</i> , pois ela queria aprender.
Keá de B (parente de si maior)	Estudou flauta e gostava de dançar
Keá de Cm (parente de dó menor)	Com lamento disse que não, mas que gostaria de ter tido alguma oportunidade.
Keá de Dm (parente de ré menor)	Nunca estudou mas diz que gostaria de ter estudado.
Keá de Em (parente de mi menor)	Nunca estudou, mas teve oportunidade na escola e optou por estudar esporte.
Keá de Fm (parente de fá menor)	Disse que não.
Keá de Gm (parente de sol menor)	Disse que não, mas que gostaria de ter estudado dança ou canto.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como nenhum dos estudantes relatou ter recebido direcionamento em casa para acreditar na impossibilidade de estar em contato com música, também houve falas expressando não existir muitas conversas e convites a respeito do assunto em casa. A razão para os estudantes entrevistados que disseram não ter proximidade com música e diálogo acerca da temática em seus lares, conforme as respostas, se pensarmos no quadro acima não pode estar relacionada a seus respectivos responsáveis não gostarem de música. O fato de muitos não terem tido estudos específicos relacionados à música também não gerou que os mesmos não gostassem de música.

Mas será se ainda assim a escassez de diálogo citada por alguns dos estudantes como realidade de suas casas e escola talvez não aconteça por falta de conhecimento também dos responsáveis acerca de como abordar o tema? Quem sabe. Consideramos de qualquer maneira que o fato não impede existência de vivências que concretizam a música e musicalidade na vida dos estudantes, mas que para abordar sobre e em diálogo é necessário que entendam que é possível, como e o porquê é importante abordar sobre uma temática que tem cunho e realidade social na vida de todos.

Essa situação nos convida a refletir e questionar como queremos formar pessoas musicais sem o esclarecimento em nossos próprios lares a respeito de que isto é possível.

O fato dos responsáveis gostarem de música pode aumentar as possibilidades da compreensão sobre a temática caso o mesmo entenda que a pessoa que mora com ele também pode participar dos momentos musicais do lar. Por vezes foi citado “mas ele é Surdo”, denotando que essa é uma condição ainda por vezes entendida como determinante para considerarmos que não é de “direito” do Surdo falar a respeito de música. Isto pode direcionar o Surdo a ser excluído dos assuntos musicais desde o próprio lar. Ainda bem que observamos discursos diferentes, como o de Keá de Dm (2017): “Nunca falamos pra ela que música não é pra Surdos. Eu acho normal. O Surdo tem que saber o que é música, até porque isso vai fazer bem pra eles.”

Se acreditamos que a música é importante e gostamos dela, não seria interessante ampliar essa discussão à todos de nossa casa? A negação dessa possibilidade seja por desconhecimento ou por crença proveniente de alguma afirmação incoerente construída a nível sociocultural, pode ser colaboradora para que o estudante acredite ser impossível um envolvimento e compreensão de música sem mesmo ter tentado. É importante que o incentivo e abertura para que os estudantes se aproximem da temática aconteça também no âmbito familiar.

Um exemplo de discurso de descrença observado nas falas dos responsáveis é o Keá de Dm. A difusão de uma ideia incoerente com as possibilidades, seja por desconhecimento ou qualquer outro fator, pode ser muito perigosa no contexto da aprendizagem. Nos conceitos dados para música pelo responsável esta esteve ligada a sentimentos e diversão. Vejamos no quadro a seguir como os responsáveis abordaram a respeito:

Quadro 25 – Conceitos de música ditos por responsáveis dos estudantes da pesquisa

Entrevistado	Definição
Keá de C (parente de dó maior)	“Música é o som que agrada. A música que gosto mais é musica gospel, música sertaneja... Eu não gosto muito de música agitada, mas pra mim, musica é assim: é uma coisa que mexe contigo, mexe com teu sentimento. Tem vezes que ela te alegra, nos dá lembranças. A música mexe muito com nosso eu lá de dentro.”
Keá de D (parente de ré maior)	“A música é tanta coisa... Com ela a gente põe tudo aquilo que está no nosso coração para fora. Eu adoro música. Não sei o que dizer... é muito bom.”
Keá de E (parente de mi maior)	“Tem muitos sentidos. Tipo assim: os evangélicos, falam muito palavras sobre Deus.”

Keá de F (parente de fá maior)	“Música é som, toque, sons que saem de instrumento.”
Keá de B (parente de si maior)	“Música... música a gente escuta, a gente raciocina. Eu gosto de ouvir música, ouvir música boa.”
Keá de Cm (parente de dó menor)	“Assim: Eu gosto de ouvir mais música evangélica. Assim: Que fala da palavra de Deus. Aí essa é a música que eu escolho.”
Keá de Dm (parente de ré menor)	“No meu ponto de vista, musica envolve muito o lado pessoal da gente, sentimento. A música traz alegria, ânimo, diversão, estímulo a mais.”
Keá de Em (parente de mi menor)	“Música pra mim, como eu gosto mais da instrumental, eu diria que ela transmite o sentimento de acordo com o pensar daquela pessoa. De acordo com que ela está sentindo naquele momento. Às vezes você, por exemplo, ouvindo um forró você pode ficar muito triste, se aquele forró te remeter uma situação triste do passado.”
Keá de Fm (parente de fá menor)	“Música é uma coisa que distrai a gente. Quando estamos muito estressados, se a gente você ouve uma música a gente se sente melhor.”
Keá de Gm (parente de sol menor)	“É uma diversão.”

Fonte: Elaborado pela autora

Alguns estudantes também remeteram música à sentimentos e diversão, mas, diferentes dos seus responsáveis não explicitaram isto logo que foram indagados sobre o conceito das palavras. Um exemplo é *D* (2017), que ao abordar sobre relação com a música disse o seguinte: “Ah... eu fico tranquila, feliz. Eu choooooooro, às vezes. Sempre. Música me faz lembrar de amor.” Dm também abordou sobre sentimento ao falar de música na sua vida: “ Eu fico admirado com meu *hip hop*, me dá satisfação. Acho que deixa mais feliz as pessoas que sentem a música.”

O olhar para a música com percepção ligada à sentimentos permaneceu nas respostas dadas pelos professores e equipe de gestão. Ao pensar nestes dois grupos juntos nos referiremos como equipe pedagógica. Música também foi citada por esta mesma equipe pedagógica com olhar direcionado por vezes à sons, arte, silêncio, composição, canção, dança, ritmo, letra e melodia. E mais, foi denominada como expressão, transmissora de mensagem, conjunto de sons, algo sistemático e desencadeador de lembranças.

Já em relação à musicalidade, despertou outras concepções citadas da seguinte forma: algo que mexe com a vida, misto de sentimentos e experiências que faz criar cadência, harmonia e afinidade, ritmos diferentes onde a pessoa pode sentir a batida, é

forma teatral e maneira como o corpo tem a música. Estas foram palavras usadas pelos entrevistados. Musicalidade foi apresentada ainda como um termo amplo, dito como algo que define várias questões humanas, não somente relacionadas à música.

Quadro 26 – Definição de música e musicalidade dada pelos professores e equipe de gestão

Entrevistado	Definição
Benguê	Música: “Misto de sentimentos, de experiências ou vivências que você cria uma cadência, harmonia, afinidade, uma série de itens que torna uma coisa mais fácil, mais prazerosa.” Musicalidade: “Ao fazer os sinais alguns fazem tipo uma cadência, então acredito que tenha a ver com a musicalidade [...] Quando ouço falar em musicalidade me vem em mente os Surdos em movimentos.”
João Brandim	Música: “Um sentimento. Na audição não tenho nada, mas consigo perceber com a vibração.”. Musicalidade: “Nunca tinha ouvido falar sobre isso.”
Concha lilás	Música: “Uma das minhas primeiras experiências foi através do conto de Natal, aquelas vibrações; alguém traduzia, eu não sentia emoção nenhum, não me tocou; depois dentro de uma discoteca eu senti a vibração, essa emoção foi melhor porque deu um significado.” Musicalidade: “São ritmos diferentes, onde a pessoa pode sentir através de uma batida. Os ouvintes sentem uma emoção diferente. O Surdo só consegue perceber a batida e sente admiração pela música através da vibração. Às vezes alguém mostra as batidas, o significado. É interessante para nós Surdos o significado, é interessante para nós Surdos essa demonstração. Por meio da vibração o sentimento vai aumentando. Quanto maior o volume, mais o Surdo vai sentindo a vibração. Por vezes o Surdo quer copiar o ouvinte através da emoção pois para ele é importante, dá muita felicidade sentir essa vibração. É possível então porque o Surdo busca essa sensação.”
Flor de Nanã	Música: “É letra e às vezes é ritmos.” Musicalidade: “Para ser franca, soube disso através de você. Quando se iniciou um trabalho voltado para isso, muitos foram contra, pois diziam: Surdo não ouve. Falavam isso pois não sabiam que apesar de serem Surdos sentem.”
Campainha	Música: “Não entendo muita coisa sobre música.” Musicalidade: “Algo relacionado com dança e todos os seus ritmos.”
Helicônia	Música: “Para mim musica é ouvir e gostar de ouvir. Traz melodia e canção.” Musicalidade: “O corpo tem musicalidade.”
Lilás da Mata	Música: “Uma história de experiências, que passa uma mensagem. Gosto de musica.” Musicalidade: “É interessante para eles, mesmo que não estejam ouvindo, estão sentindo.”.
Mimo	Música: “Música para mim são conjuntos de sons específicos, às vezes ordenados. Pode ser de um cantor, não sei definir ao certo o que seria, mas para mim é o melhor calmante natural”. Musicalidade: “Acho que é tudo na vida que tem haver com a música, na nossa vida, no cotidiano, na escola, tem a ver com os sons, com imagens, com sensações. Musicalidade é um termo que abrange várias coisas, não somente a música, mas a música em vários ambientes e as sensações que ela pode causar”.

Rainha	Música: “Eu penso parecido sobre música e musicalidade, mas a musicalidade é um termo mais abrangente, talvez mais modalidade, canais de realizar a experiência artística com o som. Sobre música eu penso em algo mais sistemático, com letra ou não. Musicalidade: “Musicalidade... eu penso em arte. Não seria só sons soltos, mas um trabalho artístico ou um trabalho artístico em cima do som.”
Rutinha	Música: “A música é uma forma de expressar os sentimentos, é uma forma que você se comunica também, ela pode ser suas manifestações de várias formas.” Musicalidade: “A musicalidade teria o mesmo significado.”
Xangô da Mata	Música: “Ela leva o ser humano em diversos espaços, faz lembrar de pessoas e momentos especiais.” Musicalidade: “Um universo, estilo musicais”.
Cipó Imbé	Música: “Música é o que a gente ouve no dia-a-dia. É o que as pessoas fazem, compõem. Isso é música. Se a pessoa não gosta de música... nem sei...” Musicalidade: “Musicalidade é o que tá dentro da gente, é o interior da pessoa, já tá dentro da gente.”
Cocar de Jurema	Música: São canções, notas que formam obra musical. Musicalidade: “Antes eu não sabia nem o que era musicalidade, mas hoje já sei que é diferente musicalidade da música em si. A partir do momento que o Surdo sente a vibração ele pode sentir a música e interagir com o corpo. Musicalidade é a expressão que eles tiram ao sentir a música.”
Jagube	Música: “Som, ritmo, melodia.” Musicalidade: “Eu já ouvi, mas nunca me interessei assim em saber o significado da musicalidade, se é só no cantar, ou só de você ouvir, ou de trabalhar o seu corpo, não sei.”

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de somente Rutinha da equipe pedagógica ter dito que música e musicalidade tem o mesmo significado, essa associação foi feita repetidas vezes pelos estudantes e algumas também por seus responsáveis. Jagube foi o único a relatar já ter ouvido o termo, mas não ter averiguado o seu significado. Citou ainda ter dúvida se está ligado com a questão da voz e do ouvir a voz. Já os demais deste grupo deram definição para o termo conforme seus entendimentos, apresentados em fragmentos do quadro anterior.

Observamos diferentes definições e compreensões mostrando que não há um consenso em relação ao que de fato é musicalidade, justificada por todos pela ausência de formações a respeito da temática. “Não há nenhum preparo em relação a isto” (Mimo, 2017). O professor Surdo Concha Lilás (2017) também destacou sobre este ponto: “A música é difícil. É preciso que haja formação para alguém explicar pro professor essa

questão de admiração do Surdo. Eu acho que a música é difícil, mas quero conhecer mais. Preciso que alguém me oriente pensando nas nossas diferenças.”

A questão da formação acerca de música foi abordada pelos professores como lacuna e necessidade, não como forma de dizer que não há esta discussão no âmbito escolar, até porque nas observações e análise documental foi possível notar a existência de preocupação e curiosidade por parte dos docentes e equipe de gestão. Sobre isto foi expressa também nas entrevistas a curiosidade em saber a respeito e poder definir a musicalidade de Surdos para colaborar com a inclusão também neste campo. Junto a isto também foi dito que apesar de estarem em uma escola com diversos momentos musicais ofertados aos estudantes Surdos, não tiveram ainda momento específico de formação. O que observamos foram conversas, raras, a respeito dos comportamentos musicais que os estudantes Surdos demonstram nas atividades musicais na escola, em especial de dança e vontade vinda da maior parte dos professores de fazer ser algo acessível aos estudantes.

Alguns professores indicaram não acreditar em uma fruição musical de fato significativa aos Surdos, limitando a potencialidade dos estudantes. Mas houve aqueles que manifestaram pensamento divergente ao anterior: “Eles alcançam alguma compreensão, o nível dessa compreensão é diferente.”- (Raíinha, 2017). Os professores disseram que caso tivessem a oportunidade, gostariam de entender mais a respeito para não ficarem tão desnorteados em relação ao tema e assim poderem conversar mais a respeito com os próprios estudantes. “Eles sabem o que é, mas esse entendimento de saber o significado do que ela representa eles não tem.” – (Benguê, 2017).

O que nos disse o professor acima demonstra seu olhar coerente com o que os Surdos nos apresentaram: a definição eles podem até não ter de forma estruturada, mas sabem o que é a música e vivenciam suas musicalidades. “Precisa ser ensinado no contexto deles” – (Raíinha, 2017). A apresentação desses conceitos com respeito à cultura Surda também foi elencado, como nos trouxe Raíinha (2017). “A maior dificuldade é competência para isso, pois tem que ter formação e nós não temos preparo e nem formação em relação a trabalhar com música, principalmente com Surdos.” – (Mimo, 2017). Houve também quem disse que os empecilhos vem primeiramente no olhar e aceitação dos próprios estudantes em falar sobre música à Surdos:

Eu acho que o primeiro empecilho, não seria da parte nossa, seria dos alunos, eles iriam questionar “por que a senhora esta trabalhando o timbre?”. A história da musica eles iam adorar, mas o timbre eles iriam questionar “Eu sou surdo, como posso?”. Eles vão querer saber a história da música, como surgiu, como que acontece, o porquê da musica eu acho que eles iam gostar, mas eu acho

que um dos empecilhos é que eles iam questionar essa parte da audição, dizer que eles não vão ouvir. (Jagube, 2017)

O estudo aponta a relevante preocupação citada acima como algo presente no pensamento de diversos profissionais. Observamos que por vezes acreditou-se na potencialidade musical do Surdo, mas a dificuldade ao pensar em como abordar *música* e *musicalidade* de forma a atender e respeitar as especificidades culturais e biológicas faz com que as práticas possam ficar estancadas. O estudo aponta respostas para minimizar a preocupação. Os discursos apresentados pelos estudantes direcionam a acreditarmos que os Surdos também querem aprender sobre a temática, e que talvez nem se quer façam a indagação elencada. E caso façam, ótimo. Questionar faz parte do processo de aprendizagem. Que bom que existem as perguntas, pois elas nos levam à buscas, reflexões e algumas possíveis respostas. Já existem materiais didáticos para apresentarmos música aos estudantes Surdos de forma a contemplar suas diferenças de apreensão e fruição musical. Exemplos de Surdos músicos também podem auxiliar nesse processo. Além disto, partindo do que os Surdos nos apresentam podemos nos basear para os estudos.

Junto a isto foi manifestado por um dos membros da gestão escolar em outra entrevista, que existe por parte dele (Cocar Jurema) certo receio e dúvida sobre como abordar este tema para pessoas Surdas devido ao fator cultural que segundo o mesmo professor é muito forte na comunidade em questão. Assim, diz: “Se não tiver alguém que saiba trabalhar, como despertar, ele não vai conseguir um aprendizado satisfatório. Eu penso que seja assim também com a música, com musicalidade, com dança e toda a expressão.” (Cocar Jurema, 2017). Abordar sobre o que não temos propriedade e confiança conceitual compromete qualquer estudo. Daí a relevância de ouvir os estudantes e aproximar-se da temática também com leituras e exemplos de práticas de educação musical com Surdos considerando também sua cultura.

“Nada é igual pra ninguém. Cada pessoa é um ser que vivencia a sua experiência. [...] A mesma coisa é a musicalidade para o Surdo: um sente de uma forma, o outro sente de outra forma.” (Cipó Imbé, 2017). A disposição para fazer acontecer ficou marcante no discurso do gestor escolar e pedagogas, que apresentaram nas entrevistas muito fidedignamente a realidade, com base nas observações e documentos observados na instituição, denotando comprometimento e seriedade, ao considerarem as singularidades e potencialidades dos estudantes.

Notamos em meio às convergências e limitações apresentadas os esforços para compreensão dos conceitos música e musicalidade como algo possível para os Surdos.

Apesar do diálogo acerca da temática não ter sido notado como conteúdo em classe ou em outros momentos formativos dos estudantes, professores, responsáveis e equipe de gestão, nas atividades escolares ficou translúcida a intenção de proporcionar possibilidade de proximidade com música aos estudantes Surdos. As aspirações para fazer desta equipe e escola um ambiente favorável ao trabalho com música foi notório também nos documentos, como o Projeto Político Pedagógico e referência explícita no mesmo documento à efetivação do que propõe a Base Curricular Nacional acerca de música.

Observamos o incentivo da equipe de gestão e professores à estudos e pesquisa em torno de música. Consideramos isto muito importante para o desenvolvimento de encaminhamentos em torno da temática. As concepções encontradas nos fazem notar que precisamos considerar as diferenças existente dentro do próprio grupo de Surdos para a obtenção de sucesso nas práticas musicais com Surdos. Podemos ter as experiências dos estudantes como ponto de partida para as explicações, diálogos e compreensões sobre *música e musicalidade* com os estudantes Surdos. Temos mais chances de possibilidades significativas na arte/educação para Surdos ouvindo-os e considerando seus discursos em nossas práticas.

Capítulo 8: MÚSICA E MUSICALIDADE NA ESCOLA

Assim como as demais intuições de ensino, uma escola específica de Surdos deve seguir o mesmo conteúdo programático do ensino regular. Logo, na disciplina Artes, junto ao teatro e a dança, a música precisa ser componente contemplado nas práticas de ensino desta e de qualquer outra escola. Notamos preocupação em torno disto e tentativas de busca por respostas para auxílio na efetivação de práticas que respeitem o estudante Surdo em suas singularidades, fazendo-os ir além das festividades com música na escola de Surdo, que fica no campo da musicalidade se for acessível ao Surdo.

Quanto à musicalidade dos Surdos, foi observada na instituição durante os eventos festivos, tanto nas observações quanto nos relatos feitos nas entrevistas e documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e vídeos dos estudantes em eventos como o desfile de Sete de Setembro, no qual tocaram instrumentos de fanfarra. Alguns outros eventos foram: Festa Julina, Dia das mães, Dia dos estudantes, Bingo Dançante, Abertura

dos Jogos interescolares e apresentação de dança na semana dedicada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Aqui temos muitos momentos com música. Temos bailes dançantes, na formatura dos meninos tem música para eles dançarem, tem as feijoadas que fazemos com música, trazemos bandas de pagode e eles entram no ritmo também. Tem a questão do Boi-Bumbá que é cultural do Amazonas. Há eventos que eles são convidados para dançar fora da escola também. (Mimo, 2017)

Houve também um pequeno momento de muita musicalidade na quadra em que a escola realizava suas atividades. Para conseguirem auxílio financeiro em prol de figurinos para as danças da Festa Julina, a escola fez uma tarde com venda de guloseimas. Alguns responsáveis compareceram. Houve o ensaio aberto das danças e um momento de diversão com roda de *hip hop* (solicitada pelos estudantes), com participação inclusive de um dos professores Surdo da escola, que estudou desde a educação infantil nesta instituição na qual agora é professor.

Na Festa Julina, outro momento, todos os estudantes foram convidados a participar de danças selecionadas pelos professores para esta data. Esta turma ficou encaminhada a dançar Boi-Bumbá e quadrilha. A primeira é uma dança típica da cultura amazonense, estilo que utiliza bastante o fator percussão nas execuções de toadas (como são chamadas as músicas). As toadas são canções em que há geralmente referência a rituais indígenas ou vida ribeirinha, compreendendo a história do povo amazonense. O Boi-Bumbá, típico de Parintins, vem sendo a preferência dos estudantes. Os mesmos dizem que gostam da interpretação, que é característica da história contada nas toadas. Os estudantes relatam esse momento do ano como um de seus preferidos. Conseguimos visualizar isto nos capítulos anteriores.

Os sons graves são muito frequentes no Boi-Bumbá e os Surdos demonstravam sentir prazer nas batidas executadas a cada tempo musical quando dançavam durante os ensaios e Festa Julina. O ensaio dessas apresentações foram feito não somente pelo professor de Arte, mas também por professores de outras disciplinas. Observou-se com isto que o envolvimento da equipe docente vai além da disciplina lecionada por cada professor.

Os professores citam ainda o interesse dos estudantes na percepção do ritmo e dizem que essa vontade deles muito contribui para responder às dúvidas. E que também, por não perceberem diálogos ou vontades em alguns estudantes tornam-se receosos de investir na abordagem do assunto. “É possível, mas assim como nem todos os ouvintes

são musicais, os Surdos também. [...] A música pra eles é no ver e no sentir.” (Campainha, 2017). Alguns relataram que acreditam não ser apenas necessário que os professores tenham vontade de apresentar conhecimentos de música, mas precisamos pensar na vontade dos estudantes. “Acredito que depende deles, do aceitar deles. Se eles querem e percebem, ele vão em busca disso também.” (Flor de Nanã, 2017). Pudemos notar isto não somente nas falas, mas em alguns momentos de observação como na procura de estudantes para dançar determinado ritmo na Festa Julina.

Em datas como a culminância do Dia das Mães e do Dia dos Estudantes, os professores incluíram músicas integrando os festejos. Em um deles houve episódio em que os estudantes apresentaram um coral em Libras de uma música para suas mães. Ao executarem, outros Surdos expectadores da apresentação acompanharam a canção mesmo não fazendo parte do coral. Isto nos mostrou o nível de proximidade e interesse, visto que eles fizeram o acompanhamento também sem indicação alguma. Outro trecho que destacamos aconteceu no Dia dos Estudantes. Os professores fizeram apresentação dançante, inclusive em uma dessas, um professor Surdo dançou canção de Michel Jackson. Outros professores dançaram outras músicas cantadas e os estudantes acompanharam, aparentando em suas expressões e movimentos, estarem também se divertindo. Foi possível perceber o envolvimento de professores de áreas distintas: Língua Portuguesa, Libras, Ciências, História e outras, bem como a percepção e acompanhamento rítmico observado nos movimentos corporais dos estudantes.

Nos ensaios de dança, os professores coordenavam, dançando os passos e solicitando a repetição, tanto na Festa Julina quanto em apresentações de dança como a da semana das pessoas com necessidades educacionais especiais e a abertura dos jogos escolares da cidade. Tudo partia de contagem, em alguns momentos feita sem a música, fato que nos intrigou, pois a música precisa do componente som (vibrações) para existir. A cada movimento o momento pausa também era indicado. A quantidade de repetições era destacada e executadas com orientação sequencial a ser memorizada visualmente (conforme o que observamos e registramos em vídeo).

No geral os passos eram executados diversas vezes em repetição, mas em alguns momentos haviam indicações para dança livre. Nesses espaços livres percebemos memória corporal diferenciada. Os estudantes demonstraram ter noção de como são os passos de cada ritmo e se dissessemos: agora será a quadrilha, agora será o boi- bumbá, os mesmos faziam passos característicos de cada dança.

Um fato interessante foi que, em um dos ensaios, determinado estudante solicitou que ligassem o som para ele perceber a vibração da música. O Surdo que gosta de dançar não necessariamente faz isso pela percepção visual da dança, mas também pelo que sente em seu corpo. Isto foi o que tal estudante nos mostrou com sua atitude. É equivocado pensar que o dançarino Surdo baseia-se estritamente na visualidade. Precisamos contemplar a maior parte de elementos musicais nessas experiências. Entendemos a vibração das músicas como um dos elementos essenciais para fruição musical do Surdo. A comunicação nesses momentos aconteceu com a utilização da Língua de Sinais, mas retomando ao que os Surdos solicitam durante as entrevistas, contemplar as canções dessas apresentações interpretadas em Língua de Sinais pode ser mais uma maneira de oportunizar a música de forma mais abrangente a esses estudantes. Isto não foi identificado nos momentos de dança.

Em eventos de dança e cantorias de outras escolas, como na abertura dos jogos escolares da cidade e apresentação do dia dedicado às necessidades especiais (na área externa do Teatro Amazonas), o intérprete da intuição específica de Surdos realizou a tradução para Libras das canções nos momentos musicais feitos por outras escolas. Observamos também em momentos como a execução do Hino Nacional numa palestra na escola, que foram feitas explicações contextualizadas sobre a música e até mesmo sobre os instrumentos utilizados na execução. “Esse é o clarinete, é um instrumento que a pessoa sopra e forma sons diferentes de acordo com a forma com que é assoprado e os buracos tapados no instrumento.” (Um dos intérprete que atuaram na pesquisa, 2017)

As explicações baseavam-se tanto na execução da canção quanto no que dizia cada uma delas. Um eram interpretadas simultaneamente pelos estudantes, como uma canção iniciada na abertura dos jogos e depois continuada pelos estudantes Surdos sem olharem para os intérpretes (o que mostra que eles conheciam aquela letra de música). Eram momentos livres mas interpretados, por fazerem parte do que foi organizado para o evento.

A disponibilização de profissionais para interpretar esses momentos musicais, como na abertura dos jogos, aconteceu por esforço da escola, que sempre levava o intérprete da instituição. Os professores por vezes se disponibilizavam a interpretar por não quererem que seus estudantes ficassem excluídos de determinada situação musical. Em uma dessas experiências, a caixa de som não estava direcionada para os estudantes e foi solicitada pelo intérprete e pela professora de Educação Física que isso fosse corrigido. Percebemos aí a sensibilidade desses profissionais à musicalidade dos estudantes Surdos.

Na missa de aniversário da escola, por exemplo, não somente o intérprete mas também professores da escola que tem proficiência em Língua de Sinais (professor de ciências, por exemplo), atuaram na interpretação dos cânticos da missa. Isto foi observado também na interpretação de canções no baile de formatura da turma (pelo professor de história), momento em que os formandos dançaram coreografia de música escolhida por eles. Destacamos esta ocasião por ter sido fruto de escolha dos estudantes. Isso é importante na medida em que o processo de escuta aos alunos Surdos é considerado nas realizações das atividades escolares .

Queremos trazer a esta discussão de resultados o que observamos em outra oportunidade musical da escola. Sem ensaios, apenas com convite no evento, dois dos estudantes participantes da pesquisa dançaram forró com dançarinos do grupo Rosas Dança de Salão, grupo convidado a estar no evento dançante. Neste episódio a musicalidade foi percebida com ênfase nos movimentos realizados pelos estudantes que se prontificaram a dançar com os dançarinos de dança de salão. Apesar de certo descompasso em momentos iniciais, na continuidade, a percepção rítmica corporal ficou nítida na fruição musical.

Um dos estudantes, A, ficou tímido em dançar ritmo a dois na frente dos colegas, mas ao ser aplaudido percebeu que o receio de ser criticado não aconteceu. Caso acontecesse caberia um diálogo sobre música ser algo bom e se há interesse do Surdo nela ele pode escolher vivenciá-la da forma que deseja. Já o segundo estudante, F, se mostrou menos tímido e demonstrou habilidade com o ritmo durante todo o momento. Sua responsável, presente no evento, relatou que nunca tinha visto a estudante dançar esse estilo de dança (forró), mas que desde pequena gosta de dançar; tem até registro dançando dança do ventre em casa, por ter vontade e a responsável incentivar.

A música não foi observada em prática docente na sala de aula, apesar de ser assunto presente na proposta curricular da escola e ser delineada nas falas da equipe de gestão como objetivo que vem sendo debatido e incluído de forma processual. Talvez foi assunto abordado em outro momento que não compreendeu o período da observação. Apesar de não termos visualizado a música em aulas como conteúdo, notamos o avanço da discussão acerca da temática e o envolvimento dos profissionais em torno de música com Surdos, em falas como a seguinte:

A música precisa ser ensinada. Está no contexto deles, em maior ou menor grau [...] Eles tem o direito como nós de ter acesso ao conhecimento científico e cultural. Como eles vão desenvolver essa experiência, é opção deles. Eles precisam ao menos ter a oportunidade de conhecer pois é importante, se não

nem teria se consolidado como Arte. E mais, existe nos mais diversos povos há milênios, então é importante ao ser humano (Raíña, 2017).

Mais que isto, percebemos o interesse também dos estudantes para aprenderem-na (expressas no capítulo anterior), somada a credibilidade e olhar dos pais de que ter música na escola:

Seria muito bom se tivéssemos na escola um professor, material sobre música, porque eles curtem a música[...]

Acho que deveria ter um professor adequado, pois eles são muito rápidos na aprendizagem musical. [...]

Acho que seria maravilhoso ter um espaço próprio na escola. (Quando foi questionada sobre opinião acerca de laboratório para o ensino de música na escola). Divulgaria, seria parceira número um. Porque o Surdo é muito esquecido, seria uma grande oportunidade. [...]

Eu incentivo muito a minha filha na música e dança. (Káe de Fm, 2017)

Os anseios e abertura à temática “Música para Surdos” ficaram notórios em algumas entrevistas e documentos averiguados. Não somente como vontade de pais, professores e equipe de gestão, mas principalmente dos estudantes. “Vai ter? Tem? Quem vai ensinar? Eu quero!” (Estudante Em, 2017). Entretanto, junto a isto também foi manifestada a dificuldade dos professores e gestão em entender como isso será possível. Captamos algumas indicações de professores Surdos, que talvez possam nos ajudar, como a seguinte: “Precisamos pensar em música como movimento, batida alta, para o som ficar com uma vibração imensa.” (Concha Lilás, 2017). Fazer é algo que se deseja, mas como fazer é algo que neste ambiente é um desejo refletido e pontuado. Outra orientação dada pelo mesmo professor Surdo foi que “Através do teatro seria interessante, com classificadores, movimentos corporais e vibrações.” (Ibidem). Os profissionais expressam não querer tratar de um assunto sem saber a forma coerente a ser feita para Surdos, por isso chegam em alguns casos a duvidar se é algo de fato que deva ser ensinado a eles.

Os estudantes, professores, responsáveis e equipe de gestão sonham com a possibilidade de poder um dia trabalhar a música num espaço em que ela possa ser usufruída de forma acessível aos estudantes, explorando todo o potencial, nas diversas formas possíveis, e considerando suas subjetividades. Tudo isto, tendo em vista que: “Cada Surdo é diferente. Ninguém apreende o mundo da mesma forma.” (Imbé, 2017). Uma sala com instrumentos, piso propício para a percepção da música, caixas amplificadas, recursos visuais específicos, material didático de música, incluindo não somente formação para o entendimento de música pelos estudantes Surdos, mas também

pelos profissionais que realizarão o trabalho de música com eles. Esse constitui o anseio expresso por grande parte dos entrevistados.

Os que pensaram de outra forma ainda duvidam da existência de musicalidade no Surdo. Interessante é ver que os dois professores Surdos relataram gostar de música. Ainda que tenha dito que não considera a música algo tão relevante a ser trabalhado com os Surdos, e o outro falou que sem dúvida é algo importante porque faz parte da vida em geral. Isto nos mostra que dentro da própria comunidade há visões distintas entre os próprios Surdos.

Vi na internet um grupo de Surdos e um rapaz tocando um instrumento e mostrei para os estudantes quando eu era professora de Artes na escola. Eles ficaram impressionados. (Flor de Nanã, 2017).

O episódio elencado acima lembra-nos que apresentar aos estudantes realidades de Surdos músicos também é um caminho para levantar credibilidade dos próprios Surdos em seus potenciais. Apresentar histórias reais aos estudantes é uma estratégia que pode gerar um impacto e surpresa para a vida dos Surdos. Estes manifestaram muita vontade em ter essa possibilidade de estudar música na escola (alguns enfatizaram a vontade de aprender algum instrumento musical ainda que por vezes duvidem ou não entendam como isto é possível – vide capítulo anterior) e os professores disseram que se for algo de vontade dos estudantes seria uma possibilidade louvável e também de interesse de toda a equipe docente da escola de Surdos. Ainda que tenham muitas dúvidas, a musicalidade desses sujeitos vem sendo observada pelos profissionais nas atividades escolares.

Eles adoram. Eu escuto quando tem um ritmo que eles querem. Eles sentem tanto que quando você vai trabalhar uma música, uma coreografia, eles opinam. Eles sabem quando é o Boi-Bumbá, quando é forró, quando é quadrilha. Eles sentem, entendeu?" (Jagube, 2017).

Um ponto citado na fala dos estudantes como importante e motivacional para eles é a participação dos responsáveis nos momentos de música. Os que relataram o acompanhamento dos responsáveis nesses eventos com música abordam com alegria o apoio. No entanto, percebemos ainda nas entrevistas que apesar de terem responsáveis que acompanham, conhecem e incentivam seus filhos a participarem de momentos com música, outros desconhecem a realidade musical vivenciada na escola. “Não sei o que tem exatamente. Sei que às vezes tem dança. Ele participa.” (Kéa Cm, 2017). Trabalhar a aproximação dos responsáveis com a musicalidade presente na instituição acreditamos ser outro ponto de avanço na abordagem da temática nesta escola. Apresentar aos responsáveis os momentos musicais realizados e almejados para o ano letivo é nossa

sugestão visto que acreditamos ter a família grande relevância no sucesso dos processos educacionais.

No geral, a inserção da música como conteúdo foi percebida como um processo em andamento visto que há tempos essa discussão era impensada nesse ambiente educacional. Hoje é reflexão pontuada nas reuniões e discussões pedagógicas com diálogos curriculares.

Observamos com a leitura dos documentos analisados que pensar na inclusão da música como conteúdo ficou mais latente nesta escola após a chegada da Lei 11.769. Foi também nesse período de adequação à tal Lei, que houve na escola uma investigação em torno da temática musicalidade de Surdos na instituição. Este momento suscitou inquietações a respeito da musicalidade de Surdos e despertou olhares para a chegada da nova Lei como fator de direito a ser pensado também para os Surdos. A dúvida sobre como encarar a nova legislação, tendo em vista a surdez, urgiu inicialmente com alguns repúdios, mas seguiu com mais pessoas curiosas sobre a temática e com cautela para perceber se agride ou não aos estudantes Surdos. “Eu receio um tanto, então prefiro não arriscar com medo de pecar e prejudicar.” (Coca de Jurema).

A aprovação da Lei 11.769 foi uma grande conquista para a área de educação musical no País, que deu tempo de adequação das escolas até 2012. A escola em questão, atenta não somente ao prazo de adequação à Lei, mas também a relevância da música para a vida de todos, visualizada nas participações dos estudantes nos eventos escolares, passou a orientar que os professores responsáveis (Artes) incorporassem em suas aulas também a música, tendo em vista não somente a obrigatoriedade trazida com a Lei, mas a proximidade demonstrada pelos estudantes nos eventos escolares.

Tínhamos professores que montaram uma banda, um projeto. O projeto teve apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas- FAPEAM, e com isso eles conseguiram instrumentos e fizeram várias apresentações, inclusive no Teatro Amazonas. Depois, o professor coordenador precisou sair por ter que trabalhar em outra cidade e desde então o projeto não mais continuou.[...]Até um tempo desses tínhamos ainda os instrumentos e uma sala dedicada ao ensino de música, mas agora no novo prédio não temos mais. (Jagube, 2017)

Com os recursos atuais (ditos com lamentos como poucos) e algumas observações construídas na caminhada em busca de um estudo melhor para os estudantes, a equipe de gestão começou a orientar esses professores a focar no fator de que cada Surdo é diferente e que vive a sua musicalidade de forma diferenciada. E mais que isto, a orientar que não podemos privar o Surdo de conhecimentos que fazem parte do ambiente em que vivem, dentre eles, a música. E, que para isto mais que recursos precisamos de atitudes. A

realidade citada compreende a situação atual da instituição, de esforços em busca de cada dia poder realizar um trabalho mais apropriado ao Surdo, respeitando suas diferenças e singularidades atreladas também ao fator cultural de tais estudantes, mas ainda com receio quanto ao fator cultural e certo desconhecimento sobre como abordar o tema com Surdos.

Um fator a ser considerado é que agora estamos em um novo tempo histórico, e cabe pensar o olhar que essa geração atual de Surdos tem diante do assunto música. “A nova geração de Surdos, devido ao acesso de celulares, por exemplo, tem observado muito a questão musical em vídeos. Isso os diferencia muito de gerações passadas.” (Rutinha, 2017). Foi o que também relatou Lilás da Mata (2017): “É diferente, antes era algo que não fazia parte da vida deles como agora”. Não que a musicalidade do Surdo antigamente não existisse, não cabe esta afirmação. O que estamos elencando é que hoje o contexto é outro, podendo abrir um leque de possibilidades para que o Surdo venha a compreender mais sobre música.

Nas instituições escolares a presença da música já teve várias fases, de idas e vindas, sendo optativas em alguns momentos e em outros inexistente. O professor e ex-aluno da instituição, que cursou desde a Educação Infantil nesta escola, cita que consegue observar que a música faz parte da vida dos estudantes e diz que percebe que talvez a musicalidade esteja vivenciando outra fase na comunidade Surda: “Antes os estudantes não tinham esse movimento, eram muito polidos. A família proibia. Hoje eles são bem mais desenvolvidos. O Surdo antes gostava somente do básico.” (João Brandim, 2017). Diante de discurso como este, o mesmo pode nos fazer perceber o trabalho de música com Surdos como uma evolução e conquista dos Surdos.

Nos períodos de não obrigatoriedade, a música já estava presente na instituição pesquisada, conforme registros documentais da escola, por meio do projeto de banda musical de Surdos e festas escolares com danças dos estudantes. Nesses momentos notamos a musicalidade dos Surdos nas atividades escolares. Um professor músico militar levou sua proposta à escola para realização trabalho referente ao ensino de música para os estudantes Surdos. O projeto atingiu o objetivo proposto, que era a formação de uma equipe de estudantes Surdos que tocassem em apresentações da cidade, resultando até mesmo em espetáculos apresentados no Teatro Amazonas. No entanto este projeto deixou de existir pela ausência de professor para dar continuidade.

O projeto de banda musical da escola era realizado no contra turno dos participantes e foi citado nas entrevistas com desejo de reativação. Todos os estudantes da escola que demonstrassem interesse poderiam participar. Mesmo não entendendo

como o estudo seria possível e se os estudantes iriam estar abertos ao universo musical a direção aceitou o novo – novo naquele momento - por acreditar no potencial e possibilidade de pontos favoráveis com essa inclusão à comunidade Surda. Ligamos isto também às experiências musicais da gestão, que demonstra perceber a música como algo muito importante para a vida do ser humano. A direção da escola manifestou gostar muito de música, tanto que na nossa entrevista estava em sua sala com o rádio ligado, ouvindo suas músicas, como sempre fazia simultaneamente ao seu trabalho. E não foi um dia atípico, realmente fazia sempre, pois no tempo em que passamos na escola vimos a mesma pessoa realizando o mesmo procedimento (ouvindo música ao trabalhar) outras várias vezes.

Hoje, a Lei que vigora para que seja efetivado o estudo de música nas escola é a Lei, já apresentada nesta dissertação, nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que tem o prazo de cinco anos para que as intuições possam atendê-la. Implica em “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”. O fator formação foi nada mais que o fator elencado por todos os professores como o que lhes falta para entender como é possível trabalhar música com Surdos, qual a relevância e como não desrespeitar a Cultura Surda, que em alguns casos ainda é o receio de professores tido como fator primordial para que a música não se torne efetiva como conteúdo nas práticas com Surdos.

É neste momento que notamos existir diante do fator cultural uma crença de que o Surdo não deve aprender sobre música ou viver sua musicalidade porque, segundo algumas pessoas, a música não faz parte da cultura Surda. Assim entendem que pensar nesses assuntos poderia ser uma agressão à Cultura Surda. Essa discussão foi elencada por alguns professores, um membro da equipe de gestão e até mesmo pelos estudantes. Esses, estudantes, relataram crer que a música não é da Cultura Surda, mas ao mesmo tempo disseram não saber o que é Cultura Surda.

Elencamos este fator como um cuidado a ser tomado nas reflexões. Por que será que eles dizem que a música não é de suas culturas tendo em vista as experiências e vontades de proximidade com a música que deixam explícitos em suas falas? Que tal propormos reflexões em torno das experiências citadas pelos estudantes e quem sabe realizarmos um resgate do que de fato nossos pares participam? Considerando a definição de Cultura Surda, dada pelos entrevistados, como costumes dos Surdos, não caberia considerarmos suas experiências antes de definir que algo é ou não de sua cultura? E se não for? Porque não posso estudar sobre a cultura do outro? Nem todos os conteúdos que

estudamos fazem parte de nossa cultura. Contemplar a diversidade é também um dos objetivos da educação.

“Vejo que por se tratar de algo que não faz parte da cultura deles, não seria algo tão palpável.” (Campainha, 2017). O que tem os Surdos a nos falar a respeito disto? Que tal proporcionarmos mais momentos com eles de reflexões a respeito? Fizemos um quadro (vide apêndice) com fragmentos de respostas das entrevistas para refletirmos em torno de como entendem a cultura Surda, em especial por estarmos falando de uma escola com perspectiva bilíngue e específica para Surdos, que tem caráter de destaque a nível internacional pelo fator peculiar de valorização e respeito à Cultura Surda. O quadro apresenta questionamentos e definições acerca de cultura e identidade Surda, que poderão colaborar com nossa reflexão diante do fator cultural como barreira para pensar em musicalidade com Surdos.

Vejam como os estudantes responderam em torno do que acreditam ser Cultura Surda. Percebam que alguns dizem não saber o que é, enquanto outros explicam com suas palavras e nos fazem perceber mais uma vez aquela questão de que apesar de não saber como definir precisamente determinados conceitos, alguns até entendem o que é e os definem como suas experiências peculiares de Surdos. Diante das discordâncias e concordâncias, ser uma escola somente com estudantes Surdos ou pensar no fator cultural não é motivo para retirar componentes que tem relevância social na vida de todos os estudantes. Isto mesmo, a música é um conhecimento de cunho também social e essa característica foi reiterada nas próprias vozes dos estudantes. Notamos uma confusão e contradição nas afirmações que dizem a música não dever ser ensinada aos Surdos por razão cultural.

Não temos como afirmar que a música é um artefato cultural do Surdo, mas vimos que ela está presente na vida de todos os participantes. “A música é também para os Surdos. Porque a gente dança, pode tocar também... É errado o pensamento contrário. Alguns Surdos é que não gostam.” (Estudante C, 2017). Em nossas observações percebemos proximidade do Surdo com música na escola (nos momentos em que a música era oportunizada), caminhando no mesmo sentido das próprias falas desses sujeitos: em alguns a musicalidade se mostra de forma mais intensa, em outros, um tanto tímida, mas existente. O desejo de estudar a respeito da temática foi citado por todos os estudantes no entanto, sempre como uma vontade atrelada ao respeito às suas especificidades, condizendo com a preocupação demonstrada pelos professores. “Cabe

também a nós professores, observar e reconhecer potencialidades dos estudantes.” (Benguê, 2017).

Como os entrevistados foram professores de disciplinas específicas – característica do segundo segmento do ensino fundamental -, a música não foi citada como conteúdo em sua grande parte, mas ainda assim a curiosidade pela temática foi elencada pela maioria. Entrevistamos professores de diversas disciplinas por estarmos pensando na questão da musicalidade como foco principal de investigação. Em meio às dúvidas e receios notados nos profissionais participantes, observamos que os mesmos vem pensando sobre a inserção de música como componente curricular somente quando isto cabe em suas disciplinas. Entretanto, visualizamos também que alguns já pensaram em música como instrumento em outras disciplinas escolares, ainda que não tenham saído do “Como posso? Será possível?” ou atrelando aos momentos de culminância nas datas comemorativas, visto que a escola toda participa e colabora com a realização dos eventos escolares que incluem a música.

Este fator nos apresenta que a música e musicalidade nesta instituição é um assunto que vai além do currículo de cada disciplina. Constitui-se em preocupação que alcança também outros profissionais que não trabalham diretamente com a disciplina Arte. Há quem apresente olhar didático a respeito de como trabalhar a musicalidade dos estudantes Surdos, como o seguinte:

Eu partiria de um princípio assim: como eles sentem vibrações eu utilizaria aqueles instrumentos que são bem audíveis... Que dá para perceber, que têm um som muito forte. Como um bumbo, por exemplo: bum-bum, bum-bum, bum... Eles já sentiram esse som. Inclusive agora eles vão treinar para a Semana da Pátria. Treinarão os passos para fazer o desfile. O que vai complementar esse desfile é o barulho do bumbo e o prato. Eles mesmos fazem o som, eles são disciplinados pra fazer todo aquele barulho no instrumento tambor, que fazem o som maior e eles sentem. (Rutinha, 2017)

A percepção de que é preciso ter um ponto de partida e tornar as vibrações dos instrumentos perceptíveis aos Surdos é algo imprescindível e identificada neste trecho. No entanto, precisamos ter cuidado para que a música tocada em eventos de ensaios anuais não se torne uma reprodução de repetição visual, sem fruição e prazer no que se está fazendo. A aprendizagem de música não se limita a repetições e acordos visuais. “Precisamos trabalhar para também despertarmos a curiosidade.” (Xangô da Mata, 2017). Pensar na percepção corporal é imprescindível.

Foi possível notar mobilização da equipe escolar para tornar a música de alguma forma mais acessível aos estudantes. Nas práticas escolares que contemplaram música, o

intérprete da escola e também os professores dessa instituição que atuavam como intérpretes em outras, sempre se mostraram disponíveis para juntos realizarem a interpretação das letras das canções. A mobilização para concretizar a tradução das músicas para os estudantes foi nítida nas observações e citada nas entrevistas como prática realizada para não permitir que ficassem à mercê desses momentos musicais

Este é um exercício que nos fez perceber a preocupação com algo que os estudantes também relatam: compreender a letra das canções. Mas a música vai além da letra, tem seus outros componentes. Precisamos apresentar essa verdade para que os Surdos não entendam que a música é somente a letra da canção, como muitos da pesquisa demonstraram compreender. Em alguns momentos conseguimos observar que parte dos profissionais se mobilizam para tornar a música mais próxima dos Surdos também pensando na percepção das vibrações. O casamento da preocupação com a letra e com a percepção vibratória precisa acontecer.

Os recursos de fato não são os mais sofisticados, mas a escola os faz serem utilizados da melhor maneira. Percebemos que a caixa de som grande é sempre ligada com potência perceptível pelos estudantes, averiguada e orientada pelos professores Surdos, que muito contribuem com explicações e apoio aos professores ouvintes nessa questão. O recurso visual também é explorado com o uso do data-show. Um fator interessante é a consulta aos professores Surdos quanto às escolhas musicais, e pedido de *feedback* das realizações. Percebemos que com o pouco (recursos) podemos fazer muito. Dizer que só é possível pensar em musicalidade do Surdo caso tenhamos recursos sofisticados para percepção da música fica aqui evidenciado como informação incoerente. As possibilidades começam com o entendimento das especificidades e potencialidades.

Quando a escola estava localizada em outro prédio havia uma sala somente para o estudo de Arte e havia instrumentos musicais que foram utilizados na banda da escola. Hoje, restaram pouquíssimos instrumentos, utilizados apenas no desfile do dia da independência, no qual a professora de Arte treina o batuque com princípios visuais – conforme nossa observação. Com lamento os profissionais citaram que muitos instrumentos foram perdidos na mudança física da escola, como se já não bastasse não terem mais o professor criador da banda musical (mudou-se de cidade) e não se conseguiu outro disposto a dar continuidade. A equipe de gestão e alguns professores dizem que ainda que não sejam mais providos de determinados recursos e profissionais de tempos passados, continuam caminhando acreditando em melhorias e buscando realizar um

trabalho que contribua com o estudante Surdo. “Nosso sonho é também ter um espaço para ensiná-los” (Lilás da Mata, 2017).

Todos os seus posicionamentos apresentaram que a preocupação com o estudante é algo primordial em suas práticas. Prova do comprometimento da gestão com a música enquanto conteúdo, observada ainda na atenção que dão aos planos de aula da disciplina Arte. Estes são observados e refletidos com cautela pela gestão em busca de estudo e proposições que venham a inserir os componentes de forma significativa aos estudantes Surdos.

Eu observei em um plano de aula bimestral que precisava contemplar música, mas não tinha nada a respeito... Aí eu chamei a professora para conversar, e perguntei: no seu plano não contempla todas as atividades que vão ser desenvolvidas no bimestre? [...] Aí ela disse: Não vou colocar porque eles são Surdos. Como é que eu vou colocar aí no plano, que tem música e que tem dança se eles são Surdos? Eu disse: Mas por que foi elencado na proposta? Por estar? Vamos atentar, se o Surdo não pode ser envolvido na música, como é que ele participa da festa junina, como ele participa dançando, e das outras atividades que tem na escola? A gente está fazendo eles de bobos? Como é que não posso contemplar se vivenciam a dança nos momentos de eventos? Ou será que eles não estão sabendo que estão dançando? Então tivemos um diálogo, do pouco que eu sei para passar, sobre o que aparentemente ela não acreditava tanto. Depois ela começou a investigar e a introduzir no planejamento dela, na área de dança e de música, e viu que ela até já trabalhava com a musicalidade. A partir do momento que ela elenca as músicas para ensaios, passa para eles os ritmos, os passos, traduz a letra e explica o sentido, os aproxima das vibrações, ela está trabalhando teatro, dança e música, mas achava que não. – Cocar Jurema.

As práticas docentes observadas relativas à música restringiram-se aos momentos colaborativos entre os professores em prol de eventos extra classe. No entanto, alguns citaram que já utilizaram a letra de música em suas aulas, e outros disseram que, com a realização dessa pesquisa, têm refletido sobre a possibilidade de levar a música de forma interdisciplinar para suas atividades em classe ou ainda como recurso. Houve também os que disseram até entender o tema como algo relevante mas não contemplarão em suas aulas, por ser um conteúdo da disciplina Arte:

Até agora nunca utilizei a música, até porque eu leciono história e esta tem muito a ver com imagem. Por mais que os slides que eu passe tenham sons, músicas, eu não tiro proveito. Interpreto o que a pessoa está dizendo e a música contida é “descartável” para o aprendizado do deles. Meu objetivo é que eles aprendam história, e ainda não houve uma ocasião ou oportunidade para usar a letra de uma música. Mas farei isso esse ano na turma da pesquisa pois estudaremos a ditadura militar. Irei abordar sobre a censura das músicas, para isso vou mostrar texto de músicas daquela época que tinham duplo sentido e que eram passadas pelos censores. E as que não eram censuradas, pois passavam pelos censuradores sem perceber. É a única questão que trabalharei com música. (Mimo, 2017).

Utilizando ou não a música em suas aulas, os professores expuseram ter se tornado mais sensíveis com o processo de construção dos resultados dessa investigação. Ficaram mais atentos e reflexivos à temática e com isto desejaram formação para obtenção de respostas acerca de como trabalhar música com Surdos. Isto é fato relevante, tendo em vista que a formação dos estudantes vai além do que cada professor explica em classe. Além disto nota-se o envolvimento dos professores em momentos musicais externos às aulas, o que faz com que os diálogos acerca de musicalidade tenham necessidade de se estender a eles também. E que bom que eles compreendem isso.

Agora vou até perguntar para os meninos sobre a questão de música para eles. Tive uns *insights* ao ver situações com as quais antes não ficava muito atenta. Agora, já olho com outros olhos e consegui absorver o fato de que como falei: cada Surdo tem limitação de audição e propõe potencialidades para música também a partir dessas. [...] Com certeza eu gostaria de ter uma formação relacionada a isto. (Ibidem)

IV. CONSIDERAÇÕES PÓS-FRUIÇÃO

Reconhecemos nossas limitações frente a um trabalho de conclusão de curso a nível de Mestrado e consideramos que este estudo é uma pequena escuta a estudantes Surdos acerca da temática musicalidade²⁴. Pequena, por percebermos a grandiosidade não somente na quantidade de dados encontrados, mas por entendermos que há um universo muito maior além deste recorte, que precisa ser ouvido e investigado em torno da musicalidade dos Surdos. Sujeitos que, por muitas vezes, são silenciados ou incompreendidos.

No caminhar, colocou-se em evidência a busca por olhares cautelosos às subjetividades de estudantes Surdos, a partir da escuta das vozes desses alunos, seus professores, responsáveis e equipe de gestão da escola específica de Surdos no Amazonas, foco da investigação. Assim, atendendo ao objetivo geral da pesquisa, captamos o entendimento de música pelos Surdos, percebemos a presença da música na vida desses estudantes, identificamos concepções de música e musicalidade para Surdos na ótica dos

²⁴ Perfilhamos limitação também no fato de não termos apoio de uma equipe maior para realizar alguns procedimentos da pesquisa. Todos os procedimentos técnicos e instrumentais (gravações, utilização dos equipamentos de áudio e vídeo,...) da construção dos dados foram realizados exclusivamente pela pesquisadora, salvo uma gravação da festa julina, as interpretações em língua de sinais e traduções.

professores, responsáveis e estudantes participantes, e procuramos práticas docentes relativas à música na instituição investigada, atendendo aos três objetivos específicos do estudo.

As concepções de música e musicalidade para Surdos na ótica dos professores, responsáveis e estudantes participantes, foram abordadas de formas diferenciadas, dando-se juntamente com convergências e divergências conforme as subjetividades envolvidas. A própria representação acerca dos estudantes Surdos e da vivência dos mesmos com a música foi algo que resultou, em alguns momentos, ideias contrárias, inclusive entre responsáveis e estudantes: houve responsável que disse considerar os estudantes como deficientes, enquanto os próprios estudantes já disseram não se considerar dessa maneira. Notamos, com isso, a necessidade de diálogo e esclarecimentos entre esses participantes, com maior aprofundamento em torno do que vem a ser a surdez. Palestras da escola com a família são possibilidades para auxiliar nesses diálogos e reflexões. No entanto, momentos assim, já realizados pela escola, não tiveram o pleno comparecimento dos pais em algumas vezes.

Visualizamos ainda que há entendimento de música pelos estudantes, mas esse se revelou muito mais nas experiências pessoais do que por meio de explicação conceitual adquirida em ambientes formais de ensino. A percepção e a fruição musical foram identificadas nas falas de todos os estudantes como algo que faz parte de suas vidas, ainda que, por vezes, tenham sido registradas por participantes de outro grupo das entrevistas como algo irreal ou duvidoso. Em situações como essas, as vozes de quem fala sobre o outro e do outro foram contrapostas e nos permitiram notar que nem sempre o que é observado sobre alguém corresponde ao que este, de fato, vivencia, sente e pensa. É aqui que mora a relevância de diálogo entre estudantes, professores, gestão escolar e responsáveis dos estudantes.

O fato dos estudantes não apresentarem conceitos musicais ao serem questionados não nos faz pensar que seja por ausência de potencial para aprendizagem da Música. Como poderíamos definir algo dessa espécie sabendo que nem todos foram oportunizados a terem contato com conceitos musicais? Estudos sobre a Música foram identificados como vivências raras nas histórias de vidas compartilhadas, sendo oportunizados a menos de 18% dos estudantes desta investigação. No entanto, a vontade para essa aprendizagem e a musicalidade observada nesses estudantes existe e foi evidenciada nas observações e vozes de todos os estudantes Surdos investigados, bem como nas vozes de alguns outros participantes.

Não estamos aqui dizendo que todos os estudantes acreditam que a música é algo muito importante em suas vidas ou que todos precisam necessariamente gostar de música. O que queremos enfatizar é que todo estudante tem o direito de estudar música em seu currículo escolar, e todas as instituições escolares precisam se adequar a essa necessidade, pois é também dever das escolas. Esse cumprimento tem um prazo a ser atendido, conforme a legislação já explicitada neste trabalho. Entretanto, para que se torne uma concretização, o fator formação, muito citado principalmente nas vozes dos professores e equipe de gestão, precisa acontecer.

Na escola pesquisada, visualizamos o estudo da música como um processo em andamento e também em resgate, visto que em outro momento histórico já disponibilizou música aos estudantes, tendo tido instrumentos, piso adequado e profissional especialista em Música. Percebemos que a retirada da escola do prédio anterior em que se localizava abalou também as possibilidades musicais aos estudantes. Desejamos que consigam ter os mesmos espaço e recursos novamente.

Todos os instantes em que percebemos a musicalidade nos estudantes compreenderam momentos de culminância da escola fora da classe aula. Nessas festas, notamos o empenho da equipe escolar para aproximar os estudantes dos momentos musicais. Ao mesmo tempo, transpareciam dúvidas em relação a isso ser ou não parte da vida e cultura desses sujeitos. Alguns pais apareceram nessas ocasiões e apreciaram seus filhos, relatando por vezes esses momentos como superação. Entendemos os pais, mas destacamos que nosso olhar para a surdez não é em busca de superar uma possível deficiência. Consideramos o sujeito Surdo como alguém com potencial suficiente para desenvolver e participar de atividades musicais. Para isso, é preciso que o indivíduo seja oportunizado a vivenciar essas experiências da forma adequada: com foco na forma diferenciada dos Surdos de apreensão do mundo.

Os responsáveis mostraram-se pessoas de extrema relevância na constituição da musicalidade dos estudantes. Notamos que um ambiente musical em casa pode motivar o estudante a vivenciar sua musicalidade. A falta de credibilidade foi lamentada por outros estudantes e citada como fator que os desmotiva, o que nos direciona à reflexão sobre a ainda existente limitação em torno de algum Surdo querer aprender algum instrumento ou dançar. Isso, segundo relatos, pode existir entre o próprio grupo de Surdos. Em que podemos ajudar? Formando pessoas mais abertas a entenderem que gostar ou não de música não é uma questão que devemos associar a alguma condição física ou cultural, mas apresentar como um conhecimento social que permite gosto pessoal. Somos

diferentes e apreendemos o mundo de formas distintas. Aproveitamos para indicar aos estudantes Surdos vídeos de histórias de Surdos músicos e Surdos dançarinos. Isso é algo que 90% dos entrevistados disseram não terem sido oportunizados e têm muita vontade de conhecer. Assim, poderiam perceber que música pode ser também uma escolha.

Enquanto conhecimento estudado, a Música não foi percebida nas observações, ainda que essa proposição esteja contemplada nas propostas de estudo da instituição. Talvez em decorrência de não estar nos planos de aula do período de observação da pesquisa. Ou não. Os estudantes disseram não lembrar-se de estudos em classe sobre música. Ainda assim, notamos esforços e comprometimento da equipe de gestão em realizar práticas favoráveis aos estudantes também em Educação Musical.

Não há professor de Música na instituição, mas se há o professor de Artes, é importante que este receba formação para trabalhar a musicalidade de estudantes Surdos e a música como conteúdo, considerando as subjetividades dos estudantes. Ainda que o próprio professor já tenha experiência com o trabalho de música com Surdos, o apoio de alguém com formação específica em música só tem a contribuir com o trabalho da equipe, em especial com a questão de conhecimentos musicais. Um trabalho de orientação aos professores com uma equipe multidisciplinar, incluindo um professor com formação em Música e outros profissionais com estudo e experiência em trabalhos de música com Surdos, seria de grande valia.

A equipe de docentes mostrou-se muito comprometida com as causas das pessoas Surdas. As dúvidas citadas em algumas circunstâncias, justificadas pelo receio de, tentando acertar, prejudicar os estudantes, foram indicações de que eles têm caminhado no sentido de acertar. Prova disso é que todos os estudantes citaram a escola como um dos ambientes musicais de suas vidas. Ainda que com limitações, é o local em que, segundo todos os participantes, atualmente vem melhor atendendo os estudantes Surdos, por respeitar suas singularidades, valorizá-los socialmente e caminhar diariamente pensando no melhor para esse público.

Desejamos que cada um de vocês que fruiu conosco os compassos desta canção possa olhar com maior cautela em torno de formações orquestrais (formação dos estudantes), pensando em diversidade, singularidades e potencialidades. Que nós, profissionais atuantes ou desejosos por atuar com estudantes Surdos, possamos também buscar melhorias em como fazer valer a legislação de forma significativa na escola. Fica um convite à continuidade da escuta aos Surdos, mediada não só por mim ou por você,

mas por outros mais que se sentiram provocados e motivados em valorizar as potencialidades existentes na diversidade.

Continuemos a compor nossas práticas educativas como uma bela canção a soar e contribuir de alguma forma com nossa e outras realidades. Ao pensar em música com Surdos, os próprios estudantes desta investigação relatam que o assunto ainda se constitui como incógnita e sonho em seus estudos escolares. Há sonhos que podemos contribuir para realizar, tenhamos empatia: pesquisemos, concretizemos, nos permitamos e inspiremos. Como *Ronda* de Paulo Vanzolini inspirou Caetano em *Sampa e Happiness is a warn gun* de John Lennon inspirou Belchior em *Saia do meu caminho*, que esta canção não desperte somente uma reflexão momentânea, mas possa desencadear outras canções acerca da musicalidade de estudantes Surdos. Façamos acontecer.

“... Sete... oito...”

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação.** – 23. ed. – São Paulo: Edições Lyola, 2015.
- AMAZONAS. **Decreto-Lei n. 6331 de 13/05/1982.** Cria na estrutura na Secretária Estadual de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. Diário Oficial do Amazonas, Manaus, AM, 13 de maio de 1982.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/ Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** - 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- BAT- CHAVA, Y. **Diversity of Deaf Identities.** American Annals of the Deaf. Vol. 145, No. 5 (december 2000), p. 420-428
- BATISTA, A. da S.;TACCA, M. C. V. R. **Histórias de subjetividade e aprendizagem: reconhecendo competências onde imperava o limite.** Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar.

BETTI, L. de C.; CAMPOS, P. R. I. **Caminhos para uma Educação Inclusiva de alunos surdos**: Desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O.; Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 29- 44

BEZERRA, M. dos S. **Subjetividade e aprendizagem**. In: GOULART, D.; ALCÂNTARA, R. de. Educação Escolar e subjetividade: Desafios contemporâneos. Global South Press, 2016.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998

BRANCO, A.; MADUREIRA, A. **Construindo com o outro**: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.; JUNIOR, Á. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9394/1996 LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de Dezembro de 1996. Congresso Nacional: 1996.

BRASIL. **Lei Federal Nº 4.024 LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de Dezembro de 1996. Congresso Nacional: 1961.

BRASIL. **Parecer 1284/ 73**. Conselho Federal de Educação: Brasília, 1973.

BRASIL. **Parecer 540/77**. Conselho Federal de Educação: Brasília, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.331 de 13 de maio de 1982**. Brasília: 1982.

BRASIL. **Decreto nº 14.415, de 1 de março de 2016**. Dispõe sobre a criação da Unidade Mista de Monitoramento Virtual Estadual. Brasília: 2016.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Congresso Nacional: 1998.

BRASIL. **Lei Federal Nº Estatuto da Criança e do Adolescente**. Congresso Nacional: 1990.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial União: Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2015**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte** - Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries): Arte**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAETANO, J. F., SANTOS L. F. S. & LACERDA, C. B. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C. B. F. & SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAMPOLINA, L. de O. ; REIS, T. de J. **Práticas inovadoras no contexto educativo: a produção de professores universitários**. In: CAMPOLINA, Luciana de O.; MORI, D. Valéria. *Diálogos com a teoria da subjetividade*. Curitiba: CRV, 2017. p. 83-104.p. 105-126.

CANDAU, V.M. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre Igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan./-abr, 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, nº. 21, pp. 61-74.

CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

CEVELLINI, N. da G. H. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. Universidade Católica de São Paulo: Dissertação. Mestrado em ciências – audiologia. São Paulo: 1983.

CEVELLINI, N. da G. H. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

COELHO, C. M. M. **Pesquisa em Educação**: desafios para a epistemologia qualitativa de González Rey. In: MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

COELHO, C.M.M. **Inclusão Escolar**. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010, p. 59- 75.

DAMASCENO, A. **Diversidade, diferença, identidade, alteridade, mesmidade: “quebra-cabeça” ou “caleidoscópio”?** . Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ- ISSN 1983-5507 Vol. 3, Nº 2, Julho - Dezembro de 2010 42

DELIBERATO, Débora. Ensino do Aluno Surdo: *Um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área*. In: MANZINI, Eduardo (Org.). Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência. Marília: Unesp, 2001.

DORNELES, P. S.; JUNIOR, G. A. **Rede de articulação, fomento e formação**: o curso de especialização como um instrumento da política de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (Orgs.). Acessibilidade Cultural em ambientes culturais: Relatos de experiências. Porto Alegre: Marcavisual, 2014.

DUARTE- JUNIOR, J-F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4ª. ed. Curitiba: Criar, 2006.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais**: Uma Introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). O que é, afinal, Estudos Culturais. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 135-155.

QUADROS, R. M. **O ‘Bi` em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, E. Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010.p.27-38.

FARIAS, R. da M. **Na escola de Surdos**: O teatro como construtor identitário e cultural. In: SÁ, N. de. Surdos qual escola? **Manaus**: Editora Valer e Edua, 2011.

FERREIRA, A. **Arte, Escola e Inclusão**: Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais**. Rio de Janeiro, Brasil., 2001.

FORMOZO, D.; SANTOS, T. e KLEIN, M. **Experiência visual e pedagogia surda**: enunciados e seus efeitos no campo da Educação de Surdos. In: COELHO e KLEIN (Orgs.). **Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia**. Porto: Livpsic, 2013.

FRANCO, T. **Bulling Contra Surdos**: A manifestação silenciosa da resiliência. - Curitiba: Editora Appris, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GAINZA, V. H. D. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, Summus, 1988.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. de. (2000). **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25.

GOFFMAN, E. (1975). **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia qualitativa**. Suas implicações metodológicas. *Psicologia Revista*, Faculdade de Psicologia da PUC- SP, n. 5, p.13-32, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M.(Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo**: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (24), 2007, 155-179.

GONZÁLEZ REY, F. **O sujeito que aprende**: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.** Os processos de construção da informação. – São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa:** Los antecedentes desde la personalidad y el método clínico. Educación William Ezequiel Castelblanco Caro. – Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade:** teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GOULART, D.; ALCÂNTARA, R. de. **Educação Escolar e subjetividade.** Global South Press, 2016.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade.** Coleção Identidade e Cultura na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1997.

HALL, S. **Da Diáspora.** Belo Horizonte. Editora UFMG: 2003.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

IVENICKI, A.; KELMAN, C.; NAVEGANTES, E. **Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 24 (76), 2016.

KELMAN, C. A. **Multiculturalismo e surdez:** respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KELMAN, C. A. **Multiculturalismo e surdez:** uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2015, 7ª. ed.

KELMAN, C.A.; SOUZA, M.A. **Sociedade, educação e cultura.** In: Diva A. Maciel & S. B. (Orgs.). Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010, p. 15- 58

KROEBER, A. L. **A Natureza da Cultura.** Lisboa: Edições 70, 1952.

KROEBER, A L. **Sociedade e cultura.** In: PETERS, Lynn Herman. Administração e Sociedade. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Cláudia Balieiro Lodi; GURGEL, T. M. do A.. **Educação Inclusiva Bilíngue para alunos Surdos:** pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L. F. dos;

MARTINS, V. R. de O. *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA; SANTOS; CAETANO. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: SANTOS, L.; LACERDA, C. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica** 1 - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARAIA, R. de B. **Cultura: Um conceito antropológico**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

LULKIN, S. A. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MAHER, T. M. **Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem discurso: A agressividade da infância na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2007.

MATIAS- PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENDES, G. M. L. (org.); SCHAMBECK, R. F.; SILVA, M. C. da R. F. **A criança surda e a música: Perspectivas de aprendizagem musical no contexto inclusivo**. In: MENDES, G. M. L. (org.); SCHAMBECK, R. F.; SILVA, M. C. da R. F.. *Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R.; **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MÜLLER, K. M; PEREIRA, A. C. C. **Comunicação e acessibilidade nas organizações: reflexões sobre práticas socioculturais a partir de experiências do PROCAC**. In: CARDOSO, E.; CUTY, J. (Orgs.). *Acessibilidade Cultural em ambientes culturais: Relatos de experiências*. Porto Alegre: Marcavizual, 2014.

NOGUEIRA, M. A. - **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003.

ORMEZZANO, Graciela. **Educação Estética, Imaginário e Arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2ª. ed.ver.ampl. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e igualdade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Ed. EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. T. T. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais**. Educação temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun.2006.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, R. M. **Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão**. In *Ponto de Vista*, UFSC. Nº4. 2002-2003. p. 15-16.

QUINTANA, M. **Pra viver com poesia**. Seleção e organização de Márcio Vassalo. São Paulo. Globo, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K., SILVA, A. P. S., & CARVALHO, A. M. A. (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed.

SÁ, N. de. **Surdos qual escola? Manaus**: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, N. P. de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades**, 2011.223.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SANTOS FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Social: quantidade-qualidade**. – 8. ed. - São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, J. G. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce**. Trabalho necessário. Ano 7, nº. 9, p. 1-18, 2009.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2vol.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 1vol.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, E. C. **Subjetividade e desenvolvimento na aprendizagem da música**. In: CAMPOLINA, Luciana de O.; MORI, D. Valéria. *Diálogos com a teoria da subjetividade*. Curitiba: CRV, 2017.

SOVIK, L. **Para Ler Stuart Hall**. In: HALL, S. *Da Diáspora*. Belo Horizonte. Editora UFMG: 2003. p. 9-21.

STAKE, E.E. "**Case Study**". In: J. Nisbett (ed.) & seach, *Policy and Education*. World Yearbook of Education, 1985, p. 277 -284.

STRÖBEL, L. K. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture**. Inglaterra: Gordon Press, 1871.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VICTORIO, M. **Impressões Sonoras: Música em Arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

VIGOSTSKI, L S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Quadro 27 - Visões acerca de Cultura Surda, Identidade Surda e música na cultura Surda.

ENTREVISTADOS	Identidade Surda	Cultura Surda	Visão acerca de música na Cultura Surda
C (dó maior)	“Não sei falar sobre Identidade Surda. Não sei nada de Identidade Surda.”	“Alguém me falou que a partir do momento que você aprende os sinais você faz parte de uma Cultura Surda. A gente consegue viver uma Cultura Surda, por exemplo, com a aprendizagem, com os gestos, com tudo aquilo que acontece na comunidade Surda. Mas também o que pode acontecer: Eu que tinha um pouco de voz não me considerava Surdo. Aos poucos fui criando essa questão da Cultura Surda porque as pessoas me falavam, até mesmo os Surdos pequeninos. Pra mim era diferente, principalmente depois que usei a Língua de Sinais.”	“Acho que a música pertence à cultura ouvinte.” “O Surdo empresta a música da cultura ouvinte.”
D (ré maior)	“Não sei o que é. Ainda não sei nada. Nunca ouvi falar. Minha mãe deve saber.”	“Agora aqui na escola que eu estou aprendendo. Antes eu não sabia nada. No passado eu estava na inclusão, eu não sabia de nada. Aí vim pra cá e comecei aprender esses conceitos.”	“Acho que a música não faz parte da Cultura Surda. Porque na Cultura Surda não se sente a música. Como

que vai sentir? Acho que não. Não tem esse sentimento.”

“Mas, pra mim a música é algo que me dá felicidade.”

E (mi maior)

“Eu vejo as pessoas falarem da LIBRAS, cultura, identidade. Vejo muito mas acho muito difícil falar sobre isso.”

“Entendo que meu sentimento é diferente, do Surdo pro ouvinte.”

“Eu prefiro estudar com Surdos. Eu me integro muito bem com eles.”

“A Cultura Surda é importante.”

“Acredito que música está na Cultura Surda. Poderia ter mais, participar mais. Tem, mas precisa ser mais desenvolvido. Seria bem melhor.”

“Tem algumas pessoas que incentivam a dança e musica dentro da cultura. Mas é pouco. Quem é o interessado, quem poderia incentivar? Porque eu acredito que ele precisa.”

F (fá maior)

“É identidade de carteira? Não, eu não sei. Eu não conheço o significado.”

“Minha opinião: Eu não conheço, por exemplo, o sentido da palavra. Eu poderia definir pra você, por exemplo, os ouvintes. Eles têm todo um espaço, o Surdo, também tem dentro do seu crescimento, da Cultura Surda. É aonde eu posso viver. Ninguém tinha me mostrado que eu posso viver na cultura surda, porque antes me proibiam as libras. Depois de

“Acho que faz parte da cultura Surda. Quem sabe, se alguém buscasse, se interessasse em treinar. Quem sabe.”

algum tempo foi que eu conheci. Mas, antes eu não tinha nada de comunicação. Pra mim foi difícil. Aos poucos eu fui aprendendo as LIBRAS e eu fiquei mais feliz, depois do conhecimento das LIBRAS.”

G (sol maior)	“Eu sou Surdo. Antes eu só oralizava. Obrigavam-me a falar, eu não usava sinais e assim eu não sabia nada até que a primeira vez eu treinei um pouco oralização. Depois fui progredindo até eu estudar LIBRAS aqui na escola.”	“Eu nasci Surdo, é meu direito, pertence a mim.”	“Eu acho música legal, mas, existe toda uma realidade. Pra você aprender e sentir. É direito de qualquer um, é direito do ouvinte e do Surdo.”
A (lá maior)	“Não conheço. Ainda não conheço.”	“Em outra escola, no passado, me ensinaram LIBRAS. Colocaram também o abafador e me ensinaram os gestos, mas foi pouco. Ensinaram libras e leitura labial.”	“Não acho que faz parte da cultura Surda, é só pra ouvintes. Gosto de ver os ouvintes tocando. Já vi. É legal ver.”
		“Cultura Surda. Sou do grupo de Surdos.”	
		“Gosto de estar com Surdos e ouvintes.”	
B (si maior)	“Não sei. No passado eu ficava calado, lá na outra escola tinha os ouvintes. Eu não entendia nada. As pessoas falavam, eu era deficiente, só.”	“Eu gosto só dos Surdos. Só.”	“A música faz parte da cultura surda. Sim.”
Cm (dó menor)	“Não conheço.”	“Não conheço, nunca ouvi falar.”	“A música faz parte da cultura Surda, sim.”

Dm (ré menor)	“Não conheço.”	“Não conheço.”	“Não vi ninguém falar a respeito, não lembro.” “Para mim a música não faz parte da cultura surda, mas não sei explicar.”
Em (mi menor)	“Não conheço.”	“Conheço e me considero parte da comunidade Surda”.	“A música faz parte da vida, eu gosto.”
Fm (fá menor)	“Não conheço.”	“Não sei o que é. Não conheço.”	“Música está dentro da Cultura Surda, mas como trabalhar com Surdo? “Mas os amigos, quem sabe, poderiam nos ajudar a conhecer melhor, só o Surdo não adianta.”
Gm (sol menor)	“Não conheço.”	“Não sei o que é. Não conheço.”	“A música faz parte da cultura surda.”
Benguê	“É uma coisa mais complexa, pois varia muito de Surdo para Surdo. Tem Surdo que imita os ouvintes, tem Surdo que não se aceita como Surdo, e já tem Surdo que sente orgulho por ser Surdo, então são várias identidades, é muito complexo falar só de uma sem afetar outra, sem citar outra, pois são várias. Não existe de forma alguma uma	“É tudo que envolve o Surdo, tudo o que Surdo ver, sou muito suspeito porque sou muito apaixonado pela Língua Brasileira de Sinais, então a cultura Surda é tudo que envolve ali, por exemplo, o jeito de ser expressar, nós que somos ouvintes que trabalhamos com o público Surdo fazemos parte da cultura Surda, as comemorações como o dia do	“Não consigo lhe dizer que a música faz parte da vida dos estudantes Surdos, pois nunca percebi, nunca verifiquei e nunca vi eles comentarem sobre a música.”

	<p>única identidade Surda, tem aqueles que nascem surdos que se aceitam como Surdos, tem aqueles que nasceram ouvintes e que ao longo dos anos por conta de doenças como a meningite perdem audição, então eles já pegaram um pouco da cultura dos ouvintes, um pouco da Língua Portuguesa e já vão para a Libras, e aqueles o que o ouvinte faz quer fazer igual, então não existe um Identidade Surda.”</p>	<p>Surdo no 26 de setembro e 30 de setembro dia mundial do surdo, os encontros nos shoppings que antes era na praça no centro da cidade faz parte da cultura Surda, o esporte no qual adoram se encontrar para jogar bola onde presenciei faz parte da cultura surda, em alguns casos muita união entre eles, claro que tem suas diferenças entre um grupo e outro, mas a cultura surda é tudo que envolve, o que um tenta fazer pelo outro ou as pessoas que são profissionais da área, ou que são voluntárias também da área que gostam de trabalhar para o Surdo, então a cultura Surda é algo que bonito, porque é tão carente de atenção, por parte das pessoas que poderiam e deveriam ajudar, tem gente também que gosta que faz e eles reconhecem isso.”</p>	
<p>João Brandim</p>	<p>“São várias, depende do desenvolvimento, da influência que sofremos.”</p>	<p>“É própria do Surdo, é visual. Antes dos dez anos não sabemos o que é Cultura. Vamos adaptado através do visual e procurando sentir.”</p>	<p>“Acho que sim. A música faz parte da vida do Surdo. Consigo observar isto.”</p>
<p>Concha lilás</p>	<p>“É própria de cada um. Existem várias alternativas. A do ouvinte e a própria do Surdo: existem dois caminhos. A identidade Surda não desvia esse caminho. O Surdo, é possível escutar através de aparelho, é natural, tem som. Não sei, isso é uma</p>	<p>“Dentro na nossa comunidade, associação, teatro visual, a LIBRAS em si. Isso é cultura Surda: uma influência dessa comunidade, através de palavras, o vocabulário, por exemplo. Fora existem brincadeiras</p>	<p>“Acredito que isso é próprio para o ouvinte.”</p>

	opinião reversa. Eu preferia não usar isso. Dentro da família, há um incentivo.”	que o Surdo pode participar. Na música: assistir um DVD, o Surdo faz uma adaptação natural.”	
Flor de Nanã	“Acredito que para o Surdo é primordial ele saber e ter uma identidade.”	“É o que eles vivem.”	“Depende da pessoa.” “Não acredito muito na música para Surdo. Para mim não faz sentido. Pode ser que na igreja haja, mas não em um evento grandioso como, o boi-bumbá. Como o Surdo acompanha o evento e a tradução, visto que ficam em posições de observação contrárias? Para mim acaba perdendo o sentido.”
Campainha	“Alguns costumes. Cada um tem um jeito próprio.” “Não há uma identidade única, tem Surdos que não se aceita como tal e que tenta ser ouvinte de alguma forma, e tem Surdo que aceita sua Surdez, tem os que querem falar, os que querem e os que não aceitam aparelho. Há diversos.”	“É o modo como eles apreciam algumas coisas que nós apreciamos de forma diferente, talvez não com a música.”	“Já comentaram que teatro ou musica não é para eles, não combinava com eles, era algo para ouvintes.”
Helicônia	“é o Surdo que já tem sua própria língua, que se aceita como Surdo”.	“é aquele que se aceita como Surdo, que sabe a sua comunicação, não é oral, é se aceitar como Surdo.”	“sabemos que na cultura Surda a musicalidade não existe, mas nos aqui do Augusto já provamos que eles têm.

A quatro anos tínhamos um projeto de percussão com Surdos aberto para quem quisesse participar; participaram três ouvintes da comunidade e dez Surdos, foi um sucesso, este projeto foi montado pelo Professor Edson (hoje aposentado) que acreditava que tínhamos condições que colocar esses “meninos” na percussão; contávamos com o apoio de dois professores de musica; o projeto “morreu” porque não tínhamos professores que acreditassem.”

Lilás da Mata

“Algo próprio”.

É conhecer o mundo do Surdo, o que esta em volta dele, o que faz parte do dia a dia dele

um historia de experiências, que passam uma mensagem.

Gosto de musica”

Mimo	<p>“Identidade para mim é diferença, é aquilo que é diferente do outro, porque eles tem outra forma de ver o mundo. Identidade surda assim como falar de identidade e cultura de qualquer outro povo é bem complicado, mas existe identidade surda porque ele não vê o mundo da forma que eu ouvinte vejo, as vezes certas coisas que eu vejo que para nos é tão simples mas que na visão deles pela forma como foram criados há uma demora ou atraso devido a questão da educação, e é uma coisa que tem haver com o grupo social deles, eles entendem e veem o mundo dessa forma. Todo individuo é impar, tem sua identidade surda e muitas vezes tem outra identidade diferenciada e múltiplas identidades.”</p>	<p>“São um conjunto de costumes, de ações, linguagem é tudo que pertence ao surdo, que é diferente por ser um idioma de natureza visual, são vários artefatos, como chamo, que fazem parte da cultura surda. É bem complexo como qualquer outra cultura.”</p>	<p>“Um surdo de uma identidade puramente surda, não acho que ele se identificaria muito com a musica no seu pleno sentido de som, talvez em um grupo social, porque ele esta copiando o comportamento e esta querendo fazer parte daquele meio social”</p>
Rainha	<p>“Além da identidade existe um entendimento.</p> <p>A cultura e a identidades são questões que precisam ser trabalhadas para eles e por que trabalha com eles. Se não conheço esses dois tópicos não estou apto a trabalhar com eles. Cultura é algo que vem de dentro do Surdo, o mundo dele. Identidade e eu identifica-lo como ele é.</p>	<p>“Cultura Surda, é sobretudo na comunidade surda, é ainda está inserida a cultura surda, vão envolver eles os sujeitos, variados tipos sujeitos, com diversas formações, diversas histórias, experiências, personalidades, a língua deles, como todas as variações que elas tem com sujeitos falando em diferentes níveis de proficiência dessa língua, assim como é a nossa língua também que cada falante tem níveis de proficiência diferente, também penso no</p>	<p>“Ele leva o ser humano em diversos espaços, faz lembrar de pessoas e momentos especial.”</p>

	<p>não existe identidade única, porque temos o Surdo profundo e temos o Surdo que foi oralizado, então não existe uma só identidade</p>	<p>modo de vida deles, quando se pensa em cultura surda, como esses surdos vivem, como eles se relacionam em vários campos, família, casamento, namoro, trabalho, escola.”</p>	
Rutinha	<p>“A identidade deles é de cada um, cada um tem a sua própria, como se fosse uma característica própria. Não existe uma identidade única. Em se tratando de pessoas há uma diversidade imensa.”</p>	<p>“depende da visão deles, a forma como eles foram criados, como eles desenvolveram, como eles foram trabalhados no desenvolvimento, a mente, isso diferencia muito.”</p>	<p>“Isso daí também eu posso relacionar a cultura, alguns frequentam as igrejas evangélicas, então se você observar algumas igrejas hoje apresentam vídeo e mostram as letras da música aí eles já sabem que naquele momento está sendo cantando uma música o próprio corpo já vai movimentando, aí outros que já não frequentam já não vão tem acesso a música”</p>
Xangô da Mata	<p>“Identidade é eu identifica-lo como ele é.”</p>	<p>“Cultura é algo que vem de dentro do Surdo, o mundo dele”</p>	<p>“A musica não faz parte do mundo do Surdo.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B- Termos da pesquisa

Termo de Assentimento

(Aos estudantes)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas

Pesquisadora coordenadora: Larissa da Silva Brito

Tel.: (021) 998889673

E _____

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas**.

Seu responsável permitiu que você participasse. Por isto viemos lhe convidar para participar dos momentos da presente pesquisa, para que você nos apresente se você vivencia momentos que tem música, de que forma isto acontece, se você gosta, se a música está presente na escola em que você estuda e o que você pensa a respeito da musicalidade na sua vida (dança e música). Vamos conversar sobre a Surdez, musicalidade, música, suas potencialidades, possíveis dificuldades, limitações e vontades, para podermos refletir sobre novos materiais, estratégias e vivências relacionadas à música para vocês, estudantes Surdos. Primeiramente, irei observar e registrar todos os participantes, em aulas e atividades extraclasses que os contemplem. No segundo momento realizaremos entrevistas individuais. Tanto durante as observações quanto nas entrevistas há possibilidade de você ficar um tanto envergonhado com os registros, filmagem, fotografias e perguntas. Mas não precisa. Não estaremos realizando uma prova ou fazendo registros para divulgar sem autorização. Cada registro e respostas suas serão de grande importância para os resultados do estudo. Em momento posterior, voltaremos à escola para realizar atividades sobre música e apresentar a pesquisa. Teremos zelo pela sua imagem, que só poderá ser divulgada mediante autorização. Lembramos que você não é o único que está sendo convidado a participar. Convidamos os demais estudantes das turmas de nono ano da escola na qual você estuda para fazerem parte do estudo. Lembramos que você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, assim como também não terá nenhum problema se desistir e nos comunicar. Mas você é muito importante para esta pesquisa. Desejamos que você participe, pois assim poderemos construir juntos novas formas de aprender, ensinar, vivenciar e apresentar a música na escola. Obrigada por ler todas as informações antes de assinar o documento. Este termo será preenchido em duas vias, uma delas ficará com você e outra comigo.

Nome do menor

Manaus, ____ de ____ de ____

Assinatura de Larissa da Silva Brito– Pesquisadora responsável.

TERMO DE ASSENTIMENTO**Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas**

Pesquisadora coordenadora: Larissa da Silva Brito

T.P. 0011.000000077

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas”**, que tem o objetivo de investigar o entendimento de música por estudantes Surdos em escola específica para Surdos do Amazonas. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” se quiser desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma via deste termo de assentimento, onde li e concordei em participar da pesquisa.

Manaus, ____ de _____ de _____.

Assinatura do estudante_____
Assinatura de Larissa da Silva Brito – Pesquisadora responsável.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, uma delas ficará com você e outra comigo.

(Aos responsáveis dos estudantes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Informações aos participantes

1 – Título da pesquisa: Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas. (Pesquisa de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá.

3 – O que é o projeto?

Este é um estudo em torno de vivências e olhares a respeito da musicalidade de estudantes Surdos: se existe, como se dá, e o que você e os demais participantes da pesquisa pensam a respeito da musicalidade de Surdos.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo geral é investigar o entendimento de música por estudantes Surdos em escola para Surdos.

5 – Por que você foi escolhido (a)?

Porque entendemos que as experiências dos estudantes no contexto familiar são de grande relevância na constituição de suas demais vivências. Acreditamos que você pode nos dar informações valiosas sobre a musicalidade do estudante pelo qual você é responsável visto que convive diariamente com ele. Poderá nos apresentar fragmentos como: lembranças de momentos musicais desse estudante e o seu olhar em relação à música em sua vida e na vida dele. Com seus relatos pretendemos refletir englobando também a temática da pesquisa no contexto familiar. Sua participação é de grande importância na construção dos resultados desta investigação e por seguinte nos avanços à Educação de Surdos que podem vir com esta pesquisa.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se vai participar ou não. Se decidir participar, você deverá assinar esta folha. Mas caso participe estará colaborando com reflexão em prol de melhorias para os estudantes Surdos.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Essa pesquisa oferece um risco mínimo para você, como: sensação de constrangimento, timidez ou vergonha nas respostas e registros (foto, vídeo, áudio) ao longo da investigação. A observação e registros serão realizados em diversos momentos, englobarão observação e registros em sala de aula e em atividades dos estudantes realizadas além deste espaço. A entrevista será realizada no melhor momento e lugar marcado para você e pesquisadora, a combinar. Também é preservado o seu direito de não responder a alguma pergunta.

8 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Sua participação contribuirá para conhecermos e refletirmos a respeito do que estudantes do nono ano sentem e vivenciam a respeito de experiências musicais, suas histórias, relações e vontades. Dentre os possíveis benefícios: Colaborar na reflexão e orientação sobre musicalidade do Surdo; Instigar novas pesquisas sobre a temática; Possibilitar um olhar mais cauteloso da sociedade sobre esse assunto no âmbito escolar e até mesmo além dele; Contribuir para que se tenha um alcance maior da realidade e olhar dos estudantes, instituição e família, no que compete a musicalidade do Surdo, tendo em vista a inclusão educacional e social; Cooperar para a reflexão desta temática na escola, a esta geração e às que estão por vir.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

Será realizada uma devolutiva sobre os resultados após a defesa do trabalho.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sua identidade será preservada, conforme as orientações e comprometimento estabelecidos com o comitê de ética. Suas falas serão utilizadas para a realização do estudo e possivelmente divulgadas em trabalhos científicos, mas seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

14 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a coordenadora da pesquisa ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH/UFRJ.

Dados da Instituição Proponente.

Coordenadora da Pesquisa: Prof.ª Larissa da Silva Brito



Dados do CEP: Comitê de Ética e Pesquisa/CEP/CFCH/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.
Prédio da Decania do CFCH – Praia Vermelha, 3º Andar – SL 40,
cep.cfch@gmail.com (21)3938-5167.

Estou de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aqui apresentado. Confirmando que li, entendi e tive a oportunidade de fazer perguntas. Entendo também que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento. Concordo em participar da pesquisa "Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas" e autorizo que o estudante, pelo qual sou responsável, também participe da mesma. Estou inclusive de acordo com a realização de registros realizados ao longo da pesquisa e estou disposto(a) a responder as perguntas que me forem feitas. Tudo isto de forma voluntária.

Manaus, ___ de _____ de 2017.

Participante (Pai, mãe ou responsável que aceita participar da pesquisa)

Nome do estudante pelo qual o participante é responsável

Pesquisador responsável

Obrigada por ler todas as informações antes de assinar o documento. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, uma delas ficará com você e outra comigo.

(Aos professores e equipe de gestão)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Informações aos participantes

1 – Título da pesquisa: Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas. (Pesquisa de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá.

3 – O que é o projeto?

Este é um estudo em torno de vivências e olhares a respeito da musicalidade de estudantes Surdos: se existe, como se dá, e o que você e os demais participantes da pesquisa pensam a respeito da musicalidade de Surdos.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo geral é investigar o entendimento de música por estudantes Surdos em escola para Surdos.

5 – Por que você foi escolhido (a)?

Porque acreditamos que você pode nos dar informações valiosas sobre a musicalidade dos estudantes participantes da pesquisa e sobre a música/ musicalidade presentes ou não na escola, ao ter proximidade com os estudantes investigados no exercício de sua profissão. Durante as observações, registros a serem realizados com sua autorização e sua participação – em áudios, fotos e vídeos, você poderá apresentar seu olhar em torno da temática, relatando possíveis potencialidades e/ou limitações que percebe ao longo do seu trabalho com a turma do nono ano investigada neste estudo. Diante da sua experiência profissional em especial com estes estudantes, entendemos que você tem grande importância na construção dos resultados desta investigação e por conseguinte nos avanços à Educação de Surdos que podem vir com esta pesquisa.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se vai participar ou não. Se decidir participar, você deverá assinar esta folha. Mas caso participe estará colaborando com reflexão em prol de melhorias para os estudantes Surdos.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Essa pesquisa oferece um risco mínimo para você, como: sensação de constrangimento, timidez ou vergonha nas respostas e registros (foto, vídeo, áudio) ao longo da investigação. A observação e registros serão realizados em diversos momentos, englobarão observação e registros em sala de aula e em atividades dos estudantes realizadas além deste espaço. A entrevista será realizada no melhor momento e lugar marcado para você e pesquisadora, a combinar. Também é preservado o seu direito de não responder a alguma pergunta.

8 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Sua participação contribuirá para conhecermos e refletirmos a respeito do que estudantes do nono ano sentem e vivenciam a respeito de experiências musicais, suas histórias, relações e vontades. Dentre os possíveis benefícios: Colaborar na reflexão e orientação sobre musicalidade do Surdo; Instigar novas pesquisas sobre a temática; Possibilitar um olhar mais cauteloso da sociedade sobre esse assunto no âmbito escolar e até mesmo além dele; Contribuir para que se tenha um alcance maior da realidade e olhar dos estudantes, instituição e família, no que compete a musicalidade do

Surdo, tendo em vista a inclusão educacional e social; Cooperar para a reflexão desta temática na escola, a esta geração e às que estão por vir.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

Será realizada uma devolutiva sobre os resultados após a defesa do trabalho.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sua identidade será preservada, conforme as orientações e comprometimento estabelecidos com o comitê de ética. Suas falas serão utilizadas para a realização do estudo e possivelmente divulgadas em trabalhos científicos, mas seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

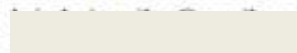
14 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a coordenadora da pesquisa ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH/UFRJ.

Dados da Instituição Proponente.

Coordenadora da Pesquisa:

Profª Larissa da Silva Brito



Dados do CEP: Comitê de Ética e Pesquisa/CEP/CFCH/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Prédio da Decania do CFCH – Praia Vermelha, 3º Andar – SL 40,
cep.cfch@gmail.com (21)3938-5167.

Confirmo que li e entendi a folha de informações apresentada sobre o estudo em questão e que tive a oportunidade de sanar dúvidas. Entendo que a participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento e aceitar ou não participar da pesquisa. Neste momento concordo em participar da pesquisa “Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas” e estou de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado. Autorizo assim a realização dos registros para a pesquisa e estou disposto(a) a responder as perguntas que me forem feitas.

Manaus, ___ de _____ de 2017.

 Participante

 Pesquisador

Obrigada por ler todas as informações antes de assinar o documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, uma delas ficará com você e outra comigo.

Termo de autorização de uso de imagem e som**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM****Sons, sensações e subjetividade:
Musicalidade em escola para Surdos no Amazonas**

Pesquisadora coordenadora: Larissa da Silva Brito

Tel.: (000) 0000000000

E-mail: b@.com

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos da pesquisa autorizo o uso de minha imagem e/ou depoimento e também da imagem e/ou depoimento do estudante pelo qual sou responsável, realizados ao longo da pesquisa. Confirmando também que recebi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa "Sons, sensações e subjetividade: musicalidade em escola para Surdos no Amazonas." e concordei com as informações ali contidas. Assim, autorizo a pesquisadora Larissa da Silva Brito, responsável por tal projeto de pesquisa de mestrado, a fazer ao longo da investigação, fotos, filmagens e gravações de áudio (nos quais eu e o estudante pelo qual sou responsável podemos estar presentes) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de tais registros (fotos, áudios e filmagens), para fins de divulgação do trabalho, também de forma voluntária. Por isso, assino este documento em duas vias de igual teor. Uma delas ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

Manaus, ____ de _____ de 2017

Participante_____
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Fragmentos dos registros musicais feitos na escola



Imagem 1. Sequência capturada em vídeo no qual os estudantes foram registrados *dançando hip hop livremente* em evento na quadra de esportes. Evento este em prol da *Festa Julina*. O professor de Libras (Surdo) e a professora de Arte também entraram na roda e dançaram com os estudantes.



Imagem 2. Ensaio para o *desfile cívico de Sete de Setembro* com orientação realizada pela professora de Educação Física, uma Pedagoga, a professora de Artes em exercício e o professor (Surdo que está segurando o instrumento) de Libras. Neste episódio o batuque no instrumento era orientado por batuque realizado no ombro do Surdo e os estudantes eram direcionados visualmente e pela percepção das batidas em seu corpo.



Imagem 3. Sequência de registros da *comemoração do dia dos estudantes* na escola pesquisada. Utilização de Datashow, caixa amplificadora e orientação em Libras acerca dos episódios musicais. Dentre os acontecimentos um professor Surdo dançou música de Michael Jackson, alegrando os estudantes. Os estudantes também dançaram durante a culminância.



Imagem 4. Momento (opcional) em que alguns dos estudantes compareceram a missa do mês que no calendário escolar do ensino público de Manaus é dedicado às necessidades educacionais especiais. Na sequência temos a atenção de estudantes nas músicas interpretadas durante o episódio. Os intérpretes foram não somente o profissional da escola contratado como intérprete, mas também professores que também tem formação em Libras/ interpretação em Libras e se prontificaram em reunião escolar a atuar no evento.



Imagem 5. Sequência de fotos e capturas de vídeo de ensaio, realizado pela professora de Língua Portuguesa e a professora de História, para apresentação de dança em evento de comemoração a valorização às Necessidades Educacionais Especiais - Secretaria de Educação. Observa-se que outros funcionários da escola também se envolvem nesses momentos (veja a cozinheira – mulher de touca - participando).



Imagem 6. Momento final da apresentação de dança (rock) na semana dedicada às Necessidades Educacionais Especiais. Palco na área externa do Teatro Amazonas.



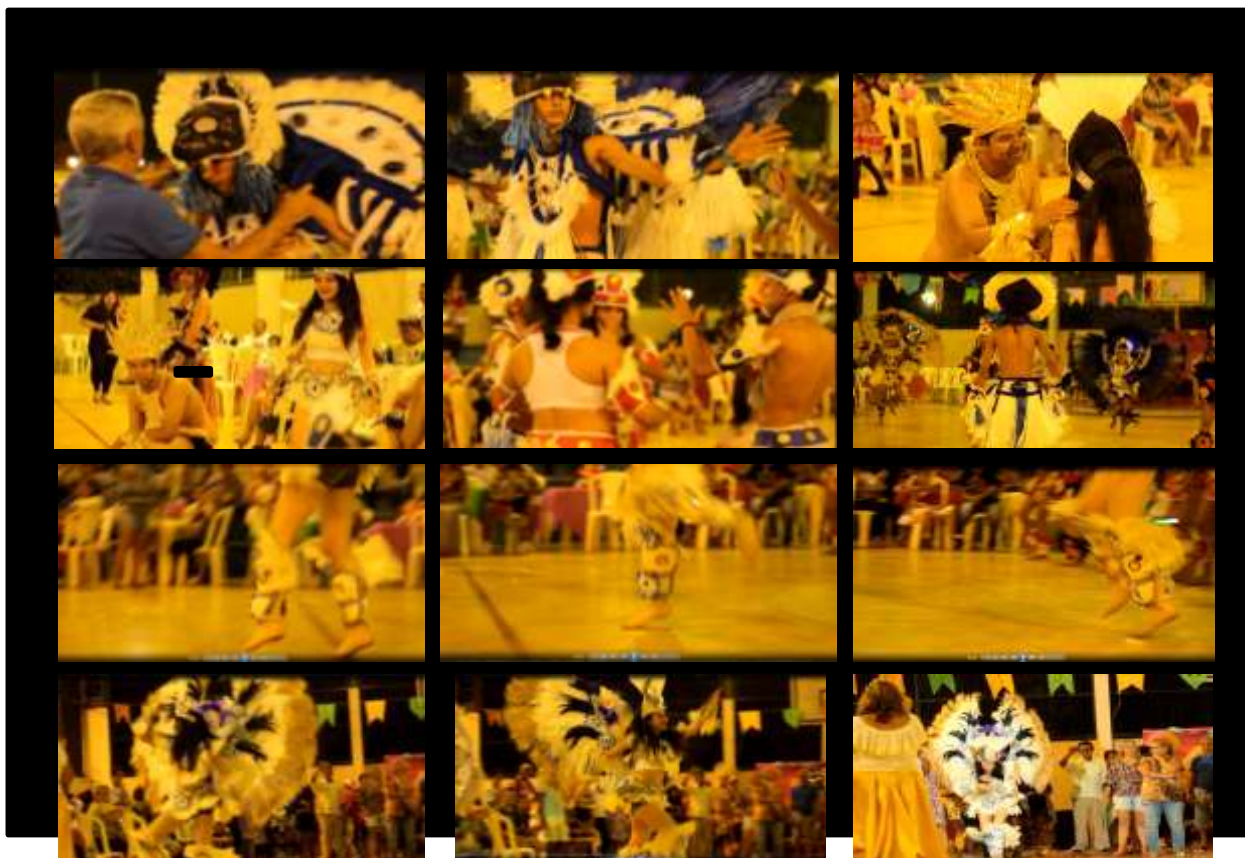


Imagem 7. Temos nestas fotos e capturas de vídeos o tradicional *Boi-Bumbá* (citado como ritmo preferido de muitos dos estudantes) apresentado na Festa Julina da escola. Nesta sequência de fotos e capturas de vídeos temos em destaque a estudante, que se reconheceu como dançarina na entrevista, apresentando passos da dança como *a sinhazinha do Boi-Bumbá*. A mesma está de vestido azul e branco. A pessoa que dança com a fantasia de boi também é um dos estudantes da pesquisa, que por sinal dança na execução de toda a toada sem qualquer orientação externa ao seu personagem. Na segunda linha de registros temos uma estudante da escola que demonstra em seus movimentos de dança forte diálogo corporal com a música. Temos também o *Pajé* da toada, representado pelo estudante com acessório sendo ajustado em seu corpo. Em seguida várias imagens dos estudantes encenando e dançando neste momento que muitos relataram como um de seus preferidos pelas fortes batidas das músicas e possível compreensão do que ela significa. Nas últimas linhas temos a estudante que já teve contato com teclado e violão, a mesma que nas sequências das fotos dança o *ritmo do Boi* tão dentro dos tempos musicais propostos pela toada.



Imagem 8. Professora de Língua Portuguesa ensaiando estudantes que optaram dançar *quadrilha* na Festa Julina da escola. Uns dançaram mais de uma dança, por opção. A professora relata ensinar por gostar de dançar e querer contribuir com a festividade. Assim como esta, outros de outras disciplinas também se envolvem. Os estudantes nesta sequência são orientados em Língua de Sinais e partir disto e música colocada na caixa de som da instituição executam os passos.



Imagem 9. Este momento foi uma solicitação feita pelos estudantes para o *Baile de Formatura* dos mesmos. Na sequência dos registros todos os estudantes estão dançando músicas que eles próprios fizeram questão de escolher.

APÊNDICE D – Registros das entrevistas



Imagem 10. Registros capturados por vídeos das entrevistas com os responsáveis. Pesquisador e responsáveis pelos estudantes.



Imagem 11. Registros das entrevistas com os estudantes. Pesquisador, intérpretes e estudantes.