

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Andréa Peliccioni Sobreiro

COMPREENSÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES SURDOS:  
um estudo exploratório

Belo Horizonte

2016

ANDRÉA PELICCIONI SOBREIRO

COMPREENSÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES SURDOS:  
um estudo exploratório

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Furst Santiago

Belo Horizonte

UFMG

2016

S677 c Sobreiro, Andréa Peliccioni

Compreensão musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório. /  
Andréa Peliccioni Sobreiro. --2016.

122 f., enc.; il.

Orientador: Patrícia Furst Santiago.

Área de concentração: Educação musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de  
Música.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação musical 2. Surdez. 3. Educação especial. I. Santiago, Patrícia  
Furst. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.16



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pela aluna ANDRÉA PELICIONI SOBREIRO, em 16 de dezembro de 2016, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Prof. Dr. João Gabriel Marques Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(Faculdade de Medicina)

---

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais

*Dedico esta pesquisa*

*Aos meus pais, José e Maria do Carmo.*

*Aos meus irmãos, Alex, Heverton (in memoriam) e Alice.*

*Ao meu amor, Jonatha.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pelas maravilhas que fizeram e fazem em minha vida.

À minha família. Meu pai, José por mostrar o valor das pequenas e grandes coisas, da simplicidade da vida e à minha mãe Maria do Carmo por ser a primeira a me incentivar a estudar música e a primeira a me mostrar a importância da música para a vida das pessoas. Obrigada por me suprirem com tanto amor e carinho em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos Alex, Heverton (*in memoriam*) e Alice, pela amizade, paciência e apoio de sempre.

Ao meu amor, Jonatha, por me acompanhar nesta aventura com seu incentivo e companheirismo, inclusive nas angústias e incertezas vivenciadas na construção desta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup> Walênia Silva que me orientou durante a 1<sup>a</sup> etapa desta pesquisa, pela competência, dedicação e respeito.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Furst, pela enorme competência, dedicação, confiança, carinho e por entender os meus limites e tempo de amadurecimento.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos professores da Escola de Música da UFMG: Dr<sup>a</sup> Edite Rocha, Dr<sup>a</sup> Betânia Parizzi, Dr<sup>a</sup> Glaura Lucas, Dr João Gabriel e Dr Carlos Aleixo, que compartilharam seus conhecimentos durante o curso. Em especial, agradeço à professora Edite Rocha, pela linda amizade construída e confiança em minha pesquisa.

Aos professores João Gabriel, Betânia Parizzi e Renato Sampaio por terem aceitado participar da minha banca de defesa e por dedicarem seu tempo à leitura e avaliação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, em especial aos secretários Geralda e Alan pela atenção e competência dedicada aos alunos da Pós.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação, Sérgio Freire e Ana Cláudia pelo profissionalismo e atenção dedicada a todos nós.

Aos Adolescentes do *Núcleo Vida* participantes desta pesquisa e aos seus pais, preciosos colaboradores. À coordenadora do *Núcleo Vida*, pelo incentivo. Sem vocês esta pesquisa não existiria. Agradeço pelo que aprendi, vivenciei e, principalmente, pelo que construímos juntos.

Aos colegas do Mestrado pelo convívio e ensinamentos, em especial ao amigo Daniel Augusto e à amiga Carol Marilyn pela amizade construída.

A todos os familiares, amigos, alunos e professores que de alguma forma contribuíram para a realização e conclusão desta pesquisa.

“Diz-me, eu esqueço;  
mostra-me, eu recordo;  
envolve-me, eu compreendo”.

Pensamento Chinês

## RESUMO<sup>1</sup>

A temática “música e surdez” tem sido discutida por diversas áreas das Ciências Humanas, como a Pedagogia, área das Artes, como a Música, a Dança e o Teatro; e por áreas da Saúde, como a Musicoterapia, a Neurociência, dentre outras. Entretanto, foram encontrados poucos referenciais teóricos que discutissem este tema sob o olhar da Educação Musical. Diante deste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes Surdos que atuam *Núcleo Vida*, diagnosticados com surdez de grau severo e profundo, identificando os prováveis fatores que influenciaram este processo. Para tal, foram realizadas coletas e análises de dados das aulas de música de três jovens Surdos, junto aos colegas ouvintes.

A pesquisa identificou fatores importantes para que o indivíduo Surdo compreenda música. São eles: a percepção da vibração, a prática musical com instrumentos percussivos e o uso do corpo como o próprio instrumento. Verificou-se que, durante essa prática, os alunos Surdos adotaram comportamentos específicos ao realizar determinadas atividades, tais como cantar e tocar instrumentos de percussão. Além disso, observou-se que eles realizaram constantemente movimentos corporais enquanto realizavam as atividades das aulas de música. Essas ações aconteceram de forma integrada a fim de internalizar o ritmo das atividades propostas e perceber a altura do som emitido pela voz. Os resultados indicam um significativo desenvolvimento musical dos alunos Surdos, e revelam o quanto é importante e benéfico o fazer musical para esses jovens. Concluímos que a música tocou esses jovens Surdos em sua totalidade a partir da experiência, e que a sua compreensão musical depende, sobretudo, de inúmeras influências sofridas em seu contexto de aprendizagem, seja em casa, na escola, no trabalho e na sua Cultura.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Musical Especial. Surdez. Compreensão Musical.

---

<sup>1</sup> O resumo desta pesquisa está disponível na forma de datilografia no ANEXO I.

## ABSTRACT

The relation between music and Deafness has been discussed by several areas of knowledge, such as Pedagogy in the Human Sciences; Music, Dance and Drama in the Arts; Music Therapy and Neurosciences in the Health Sciences. However, few theoretical frameworks were found, which discuss this issue under Music Education perspective. Toward this background, the aim of this research is to study how music can be understood by young Deaf who study in the *Núcleo Vida*. They are diagnosed with severe and profound deafness. For this purpose, data were collected and analyzed from the music classes given to three young Deaf students among hearer friends.

This research showed important factors to the young Deaf's musical comprehension. These factors are: the perception of vibration, the musical practice with percussion instruments and the usage of body as their own instrument. It was verified that during this practice, the Deaf students had adopted specific behaviors when doing certain activities, such as singing and play percussion instruments. Besides, it was observed that they frequently had done body movements while doing the music classes' activities. These actions happened in an integrated way with the purpose to absorb the rhythm of the suggested activities and to realize the pitch of the sound produced by the voice. The results point out a meaningful musical development by the Deaf students, and reveal how important and healthy is the music making for this young people. In conclusion, we realize that music has touched these young Deaf students entirely through the experience, and their musical comprehension depends, mainly, on uncountable influences received in their learning contexts, whether at home, at school, at work or in their Culture.

**Keywords:** Music Education. Music Education for Special Needs. Deafness. Musical Comprehension.

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação do tipo de perda auditiva de acordo com Silman e Silverman.....	44
Tabela 2 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978) ...	45
Tabela 3 - Autores que elaboraram termos musicais em Libras. ....	68
Tabela 4 - Músicos Surdos. ....	68
Tabela 5 - Característica utilizadas pelos educadores musicais a fim de ensinar música aos alunos Surdos.....	69
Tabela 6 - Darrow (2008, <i>apud</i> Finck, 2009, p.188).....	71
Tabela 7 - Sons percebidos pelos Surdos e Ouvintes. ....	101
Tabela 8 - Tambor, agogô, pandeiro e timba .....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escala de Decibéis .....	45
Figura 2 - Perda auditiva dos alunos do <i>Núcleo Vida</i> .....	46
Figura 3 - Grau de surdez de cada aluno surdo. ....	46
Figura 4 - Quadro comparativo entre Ciências Médicas e Ciências Humanas. ....	55
Figura 5 - Pé = Pulso .....	82
Figura 6 - Pés e mãos simultâneos. ....	83
Figura 7 - Atividade 1 – Ação-combinada de Mãos e Pés .....	83
Figura 8 - Parte que deverá ser realizada pelos pés.....	83
Figura 9 - Versão final da ação combinada com semínimas. ....	84
Figura 10 - Subdivisão do tempo - cursor cromático representado pelas flechas. ....	85
Figura 11 - Print do aplicativo Metrômetro. ....	85

Figura 12 - Pé direito 1º tempo. Pé esquerdo 2º tempo. ....	86
Figura 13 - Sequência de Mãos e Pés. ....	86
Figura 14 - Sequência de palmas, padeiros, tambor, violão e pés. ....	87
Figura 15 - Semínima (1 retângulo) e colcheias (2 quadrados). ....	89
Figura 16 - Sequência elaborada por um aluno surdo. ....	89
Figura 17 - Cópia de uma das sequências. ....	90
Figura 18 - Trecho da junção das sequências elaboradas pelos adolescentes. ....	90
Figura 19 - Som e silêncio. ....	90
Figura 20 - Vias aéreas superiores. ....	92
Figura 21 - Vocalise. ....	93
Figura 22 - Notas musicais, datilogia e cifra popular. ....	93
Figura 23 - Sequência de Mi. À esquerda podemos observar uma escrita tradicional. ....	94
Figura 24 - Sequência de Mi e Sol. ....	95
Figura 25 - Sequência de Mi e Dó. ....	96
Figura 26 - Sequência com as três notas (Dó, Mi e Sol). ....	96
Figura 27 - Sequência rítmica e legenda extraída do livro Lenga la Lenga. p.20. ....	98
Figura 28 - Representação do ritmo executado pelos alunos do Núcleo Vida. ....	99
Figura 29 - Sequências rítmicas elaboradas pelos alunos. ....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

**ASHA** – American Speech – Language Hearing Association

**BIAP** – Bureau International d’Audiophonologie

**CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**COEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**dB** – Decibéis

**dBNA** – Decibéis, Nível Auditivo

**IC** – Implante Coclear

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MPB** – Música Popular Brasileira

**PA** – Processamento Auditivo

**SNAC** – Sistema Nervoso Auditivo Central

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo I – METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>20</b>
1.1 Questão	20
1.2 Hipótese	20
1.3 Objetivo geral	20
1.4 Objetivos específicos	20
1.5 Natureza da pesquisa	21
1.6 Coleta de dados	22
1.7 Campo de pesquisa - O Núcleo Vida	25
1.8 Os sujeitos de pesquisa	25
1.9 Análise dos dados	28
1.9.1 Categorias de análise	30
1.9.2 Interpretação dos dados	31
1.10 Questões Éticas	31
Direitos dos participantes da pesquisa:	32
<b>Capítulo II – Surdez</b>	<b>34</b>
2.1 Histórico da surdez	34
2.2 Aspectos relacionados à surdez	41
2.2.1 Deficiente ou diferente	49
2.2.2 Cultura Surda e Identidade Surda	50
2.2.3 A Família	53
<b>Capítulo III - RELAÇÃO SURDEZ E MÚSICA</b>	<b>56</b>
3.1 O indivíduo surdo e sua relação com a prática musical	72

3.2 Acesso à música na infância _____	73
3.3 A percepção auditiva presente no processo de aprendizado musical _____	76
<b>Capítulo IV – ATIVIDADES REALIZADAS NO NÚCLEO VIDA _____</b>	<b>78</b>
<b>Aula 1 _____</b>	<b>79</b>
<b>Aula 2 _____</b>	<b>82</b>
<b>Aula 3 _____</b>	<b>85</b>
<b>Aula 4 _____</b>	<b>88</b>
<b>Aula 5 _____</b>	<b>91</b>
<b>Aula 6 _____</b>	<b>96</b>
<b>Aula 8 _____</b>	<b>102</b>
<b>CONCLUSÃO _____</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS _____</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO I: Resumo em Datilografia _____</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO II: Questionários das entrevistas realizadas com os Adolescentes Surdos e com a Coordenadora do Núcleo Vida _____</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO III: Carta de Aprovação do COEP _____</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO V: Termo de Anuência da Instituição Coparticipante _____</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

*“La musique exprime ce qui ne peut être dit et ce sur lequel il est impossible de se taire”  
“A música expressa o que não pode ser dito, e sobre a qual é impossível ficar em silêncio”.*  
Victor Hugo

Minha experiência na Educação Musical Especial começou no ano de 2012, quando iniciei um trabalho com os adolescentes Surdos<sup>2</sup> do *Núcleo Vida*, instituição pública localizada na cidade de Belo Horizonte - MG. Naquele momento, fui convidada para participar de um projeto que tinha como objetivo ministrar aulas de música para um grupo de adolescentes Surdos e Ouvintes.

A partir da primeira intervenção, que seria realizada em uma sala destinada às atividades artísticas, sob a supervisão da coordenadora “Fátima”, percebi que a maneira como as aulas de música deveriam acontecer, fugiria do padrão de uma aula de música destinada apenas à um grupo de ouvintes. Foi neste momento que tive o primeiro contato com um Surdo e também a oportunidade de me inserir em um campo cheio de perguntas e ainda escasso de respostas. A Educação Musical Especial.

Este projeto que envolvia adolescentes Surdos pôde ser continuado, graças ao incentivo da coordenadora que me deu total liberdade para a realização de atividades musicais diversas, pois esta acreditava que a música poderia de alguma forma contribuir para a formação dos adolescentes. Além disso, minha vontade de trabalhar com aqueles alunos Surdos era muito grande e o desejo de entender como a música era compreendida por eles, era ainda maior.

No entanto, ao pesquisar sobre a história dos Surdos e em especial sobre o ensino de música para Surdos, percebi que estes são mediados por estigmas e preconceitos. Então, questioneei a coordenadora da instituição sobre a necessidade dessas aulas, pois como eu ainda não tinha experiência com alunos Surdos seria difícil desenvolver atividades musicais com eles.

---

<sup>2</sup> Destaco o termo Surdo “com S maiúsculo” em pontos estratégicos do texto como uma forma de enobrecimento, mostrando uma visão pessoal e de respeito e reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo processo histórico e cultural que os envolve. Vários outros autores também fazem uso dessa mesma estratégia, como por exemplo: Lane (2008. p. 284), Castro Júnior (2011, p.12) e Ribeiro (2013, p.16).

Com base nas minhas dificuldades de lidar com esse mundo desconhecido, questionei: como incluir alunos Surdos em uma aula de música? Como vou me comunicar com eles? Quais atividades posso realizar com a turma incluindo os alunos Surdos?

A partir dessas dúvidas iniciei uma busca por pesquisadores que discutiram a temática Educação Musical e Surdez. No início desta pesquisa, ao buscar fundamentos para minha prática docente, ficou evidente que tal temática não havia sido amplamente investigada pela literatura científica. Esse fato foi apresentado numericamente por Kuntze e Finck (2013, p.153) em pesquisa publicada nos *Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão*, onde as autoras apresentam dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) comprovando que apenas “vinte e um trabalhos de nível de pós-graduação foram encontrados a partir das palavras-chave ‘Arte(s) e Surdez’ e ‘Música e Surdez’.” Segundo as autoras, existem apenas doze trabalhos catalogados como ‘artes e surdez’, e afirmam também que “os que tratavam de música e surdez foram nove (sendo que apenas três destes abordavam efetivamente a temática proposta)”, isto é, música e surdez. Conforme apresentado por Kuntze e Finck (2013), são poucos os trabalhos que discutem de forma profunda a temática música e surdez. As autoras apontam, ainda, a necessidade de contribuir mais para este campo tão pouco explorado, porém em expansão.

Assim, devido à lacuna existente no campo da Educação Musical e Surdez, constatei a necessidade de investigar amplamente a prática musical com alunos Surdos e de maneira especial, como a música é sentida por eles.

Num primeiro momento foi verificado em Cervellini (2003) os sentimentos que a música provoca no sujeito Surdo. Num segundo momento, novos questionamentos surgiram: qual material didático devo utilizar? Quais fatores podem interferir na aprendizagem musical dos sujeitos Surdos?

Logo, o objetivo desta pesquisa consistiu em estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos três adolescentes Surdos do *Núcleo Vida*, diagnosticados com surdez de grau severo e profundo, identificando os prováveis fatores que influenciaram este processo.

Para auxiliar no entendimento da temática proposta nesta pesquisa, recorri a nomes como:

- Cervellini (2003), que *busca compreender como o surdo se vê como sujeito musical e como a família contribui para o estabelecimento desta relação;*
- Silva (2007), para quem alunos Surdos podem realizar atividades musicais, ressaltando a importância de se saber a respeito da *história da educação dos Surdos e sua cultura;*
- Sá (2008), discutindo sobre a *inclusão do surdo em aulas de música* e a importância de *se considerar o olhar do próprio surdo no ensino de música* e de que esta não é só um *artefato cultural de comunidades ouvintes;*
- Finck (2009), que apresenta uma sistematização do processo de aprendizagem musical, também no contexto de inclusão, por meio da *criação e utilização de materiais pedagógicos* adaptados a este contexto;
- Sacks (2010), que contribui para a discussão sobre Cultura Surda, Identidade do surdo e etc., e apesar de não ser da área de Educação Musical, afirma que o surdo pode ter *musicalidade inata, pois são responsivos ao ritmo;*
- Louro (2012), que reflete sobre música e inclusão a partir da perspectiva dos obstáculos enfrentados pela *falta de formação adequada ou mesmo as falhas na formação que perpetua o preconceito de que as pessoas com deficiência não aprendem;*
- Bogaerts (2013), que reflete sobre música e surdez a partir da *perspectiva inclusiva* de ensino de música para alunos ouvintes e Surdos no mesmo ambiente;
- Ribeiro (2013) elaborando um glossário musical em Língua de sinais, *com base nos termos que são utilizados numa aula de musicalização.*
- Kuntze (2014), que aborda o ensino de música para Surdos através da perspectiva de uma docente Surda que busca contribuir para a mudança de *paradigmas consolidados*, a respeito do tema música e surdez;
- Pereira (2014), criando e estudando as diversas *possibilidades do uso de tecnologia no processo de ensino/aprendizagem musical para Surdos;*

Para a realização desta pesquisa, optei pela pesquisa qualitativa de natureza exploratória, por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.41).

Deste modo, durante três meses, ministrei aulas de música para adolescentes Surdos diagnosticados com Surdez de grau severo e profundo e ouvintes em uma mesma turma. Estas aulas ocorreram na instituição que chamaremos de *Núcleo Vida*. Não declaramos o nome da instituição por motivos de preservação de sua identidade. No início das aulas, todos os alunos tinham completado 18 e 19 anos de idade. Todas as aulas destinadas à coleta de dados tiveram duração de uma hora, durante o período de três meses e foram filmadas para fins de análise da pesquisa.

Quanto à parte estrutural, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. O Capítulo I, sobre a metodologia de pesquisa, apresenta a questão que deu origem à pesquisa, seguida de sua hipótese e objetivos. Ainda neste capítulo, foi apresentada a natureza da pesquisa, o campo de pesquisa e o perfil dos sujeitos pesquisados, como também, os procedimentos utilizados durante a coleta e análise dos dados, as categorias de análise, as interpretações dos dados e as questões éticas. No Capítulo II, foram abordados os principais pontos referentes ao Surdo, tais como: histórico sobre a educação do surdo, aspectos relacionados à surdez: *deficiente ou diferente, cultura surda e identidade surda e a família*. No Capítulo III, foi apresentada *a relação surdez e música, o indivíduo Surdo e sua relação com a prática musical e o acesso à música na infância*. No Capítulo IV, foram apresentados os resultados de oito aulas realizadas com os alunos do *Núcleo Vida*. Durante a descrição dessas aulas, apresento dados coletados durante as entrevistas com os três alunos Surdos, bem como as considerações finais. Finalmente, em anexo, encontra-se disponível, também, o resumo desta dissertação na forma de datilografia, que consiste no texto escrito a partir do alfabeto manual para facilitar o acesso do conteúdo discutido ao leitor surdo; o roteiro das entrevistas; a carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para as discussões acadêmicas relacionadas à temática Educação Musical e Surdez, bem como despertar o interesse de outros educadores musicais pelo trabalho musical com Surdos, além de estimular uma aproximação entre as áreas da Música e da Saúde, a fim de compreendermos a Educação Musical Especial.

## Capítulo I – METODOLOGIA DE PESQUISA

### 1.1 Questão

De que forma os adolescentes Surdos do *Núcleo Vida* compreendem música?

### 1.2 Hipótese

A compreensão musical dos adolescentes Surdos do *Núcleo Vida* pode estar diretamente ligada ao contexto de aprendizagem, pelas relações nele estabelecidas, sendo também influenciado por fatores externos aos contextos familiares e pedagógicos.

### 1.3 Objetivo geral

Estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes Surdos do *Núcleo Vida*, diagnosticados com surdez de grau severo e profundo, identificando os prováveis fatores que influenciaram este processo.

### 1.4 Objetivos específicos

- Fazer um levantamento bibliográfico da temática “música e surdez” no contexto da educação musical;
- Apontar processos didáticos utilizados nas aulas de música dos alunos Surdos do *Núcleo Vida*;
- Delinear o perfil de cada aluno surdo;
- Realizar atividades musicais com os alunos Surdos do *Núcleo Vida*, a fim de identificar de que forma eles se comportam diante das atividades;
- Descrever de que forma a música é sentida<sup>3</sup> e percebida<sup>4</sup> por esses alunos Surdos.
- Apontar as principais dificuldades que esses alunos Surdos enfrentam durante as práticas musicais;
- Apresentar as expectativas que esses alunos têm sobre a prática musical dentro do *Núcleo Vida*.

---

<sup>3</sup> Perceber por um dos sentidos; ter como sensação. "**Sentir**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/Sentir> [consultado em 06-01-2017].

<sup>4</sup> Conhecer, entender, compreender. "**Perceber**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/perceber> [consultado em 06-01-2017].

## 1.5 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pela possibilidade de observar os acontecimentos, favorecendo a compreensão dos dados pesquisados. Segundo Taylor e Bogdan (1987, p.19-20), a “metodologia qualitativa se refere em seu mais amplo sentido à investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observada”.<sup>5</sup> Desta forma, para os autores a abordagem qualitativa possibilita uma flexibilidade em sua realização, uma vez que coloca os pesquisadores diretamente no campo de trabalho, interagindo com os pesquisados, numa relação dinâmica e natural. Ray Rist *apud* Taylor e Bogdan (1987, p.20) “a metodologia qualitativa se assemelha à metodologia quantitativa, por ser mais do que um conjunto de técnicas para recolher dados. É um modo de encarar o mundo empírico”.<sup>6</sup>

De acordo com Bogdan e Biklen<sup>7</sup> *apud* Lüdke e André (1986, p.13) a pesquisa qualitativa ou naturalística “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Lüdke e André (1986, p.18) destacam que “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Bogdan e Bliken (1994, p. 49) chamam a atenção sobre uma característica importante apresentadas nesse tipo de estudo, onde os investigadores qualitativos estão consecutivamente questionando os sujeitos da investigação; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto”. Essa postura tem como objetivo perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS<sup>8</sup> *apud* BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 51).

De acordo com Bogdan e Bliken (1994, p.51):

---

<sup>5</sup> La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

<sup>6</sup> Le metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste em más que um conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico.

<sup>7</sup> BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Aliyn and Bacon, Inc., 1982.

<sup>8</sup> PSATHAS, G. (ed.) (1973). **Phenomenological sociology**. New York: Wiley.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e o ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete a uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Para esta pesquisa utilizaremos o estudo exploratório, que segundo Gil (2002, p.41) busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. De acordo com Gil (2002, p.41), “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Segundo Gil (2002, p.41), “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso”. O estudo exploratório é utilizado “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno” (RICHARDSON<sup>9</sup> *apud* OLIVEIRA, 2015, p.8).

O delineamento referente ao planejamento da pesquisa exploratória caracteriza-se por sua flexibilidade, que na maioria dos casos pode envolver desde levantamento bibliográfico e entrevistas até análises de exemplos relacionados ao assunto em questão, como no caso desta investigação (GIL<sup>10</sup> *apud* OLIVEIRA, 2015, p.8).

A escolha desta abordagem metodológica para esta pesquisa justifica-se pelo fato de “proporcionar maior familiaridade com o problema” e assim “torná-lo mais explícito”, e aprimorar “as ideias e intuições” do pesquisador (GIL *apud* OLIVEIRA, 2015, p.8).

## 1.6 Coleta de dados

A coleta de dados, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 97) é definida como a “fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade”. Segundo Marques (2006, p. 39), os instrumentos de coleta de dados em uma pesquisa compreendem também de: “entrevistas, questionários abertos, registros fotográficos, filmagens, técnica de discussão em grupo, observação sistemática e participante e outras que o investigador poderá criar e/ou adaptar”. Sendo assim, as seguintes técnicas de coleta de dados foram adotadas para a realização dessa pesquisa:

---

<sup>9</sup> RICHARDSON, Roberto. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 66.

<sup>10</sup> GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas Editora, 2002, p. 41.

(1) Relatos de algumas aulas de música no *Núcleo Vida*.

Nesta pesquisa apresentaremos alguns relatos das aulas de música do *Núcleo Vida* a fim de aproximar o leitor da realidade pesquisada, fazendo com que o leitor se transponha para o cenário de atuação dos participantes. Além disso, reproduzimos algumas observações retiradas do diário de campo, das gravações e das entrevistas, compondo pequenos relatos das ações entre professor e aluno e das atividades de musicalização realizadas nas aulas.

(2) Três entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, visto que essa é flexível e permite liberdade de criação de novas perguntas. De acordo com Bogman e Biklen (1994, p.134-5):

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...). Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. (...) As entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (...). Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo (...).

Para Bogman e Biklen (1994, p.135):

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

Nas duas primeiras entrevistas os adolescentes foram abordados individualmente e na última em conjunto. Todas as entrevistas aconteceram segundo a disponibilidade de cada aluno, em horário e local definido pelos próprios participantes. As entrevistas foram gravadas em vídeos com a finalidade de facilitar o processo de análise.

Na primeira entrevista, discutiu-se sobre a aquisição da surdez de cada aluno surdo. Na segunda entrevista, foram feitas perguntas relacionadas à surdez e música: como o surdo sente/percebe música; de que maneira a música é compreendida por eles. Depois da realização

dessas duas entrevistas, fizemos um novo encontro no qual discutimos os conteúdos das entrevistas anteriores. Porém, nesse momento, os participantes puderam interagir, refletindo e opinando sobre o significado de música e como esta está presente em suas vidas.

Tendo em vista que a Língua Brasileira de Sinais – Libras<sup>11</sup> é considerada a primeira língua dos Surdos, escolhi realizar as entrevistas por meio da Libras, por ser a língua oficial dos Surdos. A necessidade de gravar as entrevistas em vídeo se deu pelo seguinte motivo: interpretação dos dados obtidos em Língua de Sinais, pois a mesma é uma língua visual.

A Coordenadora do *Núcleo Vida* também concedeu uma entrevista, a fim de esclarecer algumas dúvidas sobre a inclusão dos alunos Surdos nas aulas de música, além de informações sobre a instituição escolhida para esta pesquisa.

Os roteiros das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa – os três alunos Surdos e a Coordenadora do *Núcleo Vida* – podem ser encontrados no ANEXO II.

### (3) Filmagem das aulas ministradas durante o período Março e Julho de 2016.

Todas as aulas foram registradas e, ao final do processo foram escolhidas as mais significativas e representativas em relação à evolução obtida pelos adolescentes durante o período de coleta de dados. Sendo assim, os critérios adotados para a seleção das aulas foram:

- Utilização de resíduos auditivos;
- Presença ou ausência da percepção do som;
- Percepção do som por meio da sensação;
- Presença de benefícios gerais provenientes da experiência musical;
- Presença de influências do contexto familiar na aprendizagem musical.

---

<sup>11</sup> LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A LIBRAS é uma das linguagens de sinais existentes no mundo inteiro para a comunicação entre surdos. Ela tem origem na Linguagem de Sinais Francesa. As linguagens de sinais não são universais, elas possuem sua própria estrutura de país pra país e diferem até mesmo de região pra região de um mesmo país, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões ou regionalismos.

Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/lingua-brasileira-de-sinais-libras/>. Acessado no dia 30 de Outubro de 2014.

## 1.7 Campo de pesquisa - O Núcleo Vida

O *Núcleo Vida* “tem como função acompanhar e orientar adolescentes trabalhadores que prestam serviços a uma instituição pública na cidade de Belo Horizonte”<sup>12</sup> – Minas Gerais. Atualmente esses “adolescentes desempenham as funções de *office boy*, recepcionista, ascensorista e auxiliar de garçom (cumim). O *Núcleo Vida* conta com uma equipe composta por seis servidores, estagiários das áreas de psicologia e administração e pela coordenadora Fátima”.<sup>13</sup>

Nesta instituição, os adolescentes participam de atividades de lazer e integração, tais como, campeonato de futebol, aulas de idiomas, dança, canto, e musicalização e outros cursos durante o ano. A escolha do *Núcleo Vida* como campo de pesquisa se deu pela proposta de oferecer uma vivência musical aos adolescentes trabalhadores em seu próprio campo de trabalho, além disso, pela inclusão de alunos Surdos em uma aula de música. Durante esta investigação participaram da coleta de dados três (3) adolescentes Surdos e sete (7) adolescentes ouvintes, que tiveram uma aula de música por semana, durante três meses. Cada uma dessas aulas teve duração de uma hora e foram realizadas em uma sala destinada às atividades do *Núcleo Vida*.

As aulas de musicalização do Núcleo Vida são de conscientização, chamando a atenção para o universo sonoro. Isso ocorre pelo fato dos Surdos, muitas vezes, ignorarem a existência do som “por serem demasiadamente centrados no aspecto visual”.<sup>14</sup> Por acreditar que a estimulação prévia pode ser um fator importantíssimo para o desenvolvimento da percepção sonora desses adolescentes, realizei atividades que abordaram *a existência do som, a relação entre som e silêncio e as particularidades de cada som relacionadas a timbre, altura e intensidade*. Dentre os autores citados nesta pesquisa, que discutem esta temática, destaque: Kuntze (2014), Bogaerts (2013), Ribeiro (2013), Louro (2012), Finck (2009) e Cervellini (2003).

## 1.8 Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram três alunos Surdos. A escolha destes alunos se deu pelos seguintes critérios: a) interesse e disponibilidade em participar das aulas de música

---

<sup>12</sup> Trecho selecionado da entrevista realizada com a Coordenadora Fátima no dia 18 de Março de 2016.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Idem.

semanalmente; b) terem idades próximas; c) possuírem surdez de grau severo e profundo. Ressalto a necessidade dos alunos Surdos participarem ativamente de todas as experiências musicais das aulas de música do *Núcleo Vida*. Vale salientar que os alunos selecionados já haviam sido diagnosticados com surdez de grau severo e profundo desde a infância, antes de participarem de qualquer experiência musical.

No *Núcleo Vida*, ambiente de trabalho onde acontecem as aulas de música, os adolescentes são obrigados a utilizar o uniforme da instituição responsável por eles. O uniforme corresponde a uma camiseta azul, uma calça azul escuro e um tênis. Quando as aulas ultrapassam o horário de serviço desses adolescentes, os mesmos podem retirar o uniforme e ficar com uma roupa que utilizam no dia a dia. Assim podemos perceber melhor qual é o estilo de cada jovem.

A seguir apresentaremos o perfil de cada jovem participante da pesquisa. Com o objetivo de manter o sigilo do nome dos jovens Surdos foi solicitado a eles a escolha de pseudônimos que serão utilizados no decorrer desta pesquisa. São eles: Gabriel Lucas, Samuel e Luiza. Dentre os sujeitos de pesquisa está também a Coordenadora do *Núcleo Vida*, a quem chamaremos de Fátima. Os dados da entrevista concedida por Fátima não serão expostos separadamente nesta pesquisa, mas ao longo desta, a fim de oferecer informações sobre o *Núcleo Vida* e de esclarecer dúvidas sobre a inclusão desses alunos Surdos nas aulas de música.

### ***Gabriel Lucas***

Gabriel Lucas tem 19 anos de idade é filho de pais ouvintes e foi diagnosticado com surdez profunda bilateral desde o nascimento. Atualmente mora com seus pais<sup>15</sup> e seus dois irmãos mais novos. Segundo o adolescente, sua mãe é a única pessoa da família que sabe Libras, os demais não tiveram interesse em aprender, e por esse motivo ele aprendeu a se comunicar através da Língua Portuguesa, por meio da leitura labial. O Adolescente afirma que tem um primo que também é Surdo.

Gabriel Lucas foi o meu primeiro aluno surdo, participa das minhas aulas desde 2013, por isso foi o primeiro a ser entrevistado. Ele é um jovem muito simpático e de fácil amizade, além disso, muito prestativo e interessado pelas aulas de música. Uma de suas

---

<sup>15</sup> O pai de Gabriel Lucas faleceu em meados do ano de 2016.

características está relacionada ao uso de roupas largas, como aquelas utilizadas por esquetistas, calças caindo e camisetas com desenhos grandes e muito coloridos. Ele afirma que adora Show de Funk, pois quando está nestes shows ele consegue sentir a vibração do som e dançar com os amigos.

Gabriel Lucas utilizou o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) durante a infância, mas afirma que após o aparelho estragar não o utilizou mais. Atualmente Gabriel Lucas não usa nenhum aparelho de amplificação sonora, afirma que não sente necessidade, pois adora conversar em Libras. Segundo o adolescente, o aparelho não modifica praticamente nada na sua audição.

### ***Luiza***

Luiza tem 19 anos de idade é filha de pais ouvintes e foi diagnosticada com surdez profunda em um dos ouvidos e surdez severa no outro quando ainda criança. O motivo desta perda surgiu a partir de uma meningite. Atualmente Luiza mora com sua mãe, pois os pais são divorciados. Segundo a adolescente, sua mãe não conhece Libras, e as únicas pessoas da família que conseguem comunicar com ela em Língua de Sinais são uma prima e o noivo, que são ouvintes. O fato de sua mãe não dominar Libras fez com que Luiza aprendesse a se comunicar através da fala.

Luiza tem cabelos louros e uma mexa branca, apresenta algumas manchas na pele devido a uma doença conhecida como vitiligo. Essas características não modificam em nada o humor dessa jovem. Luiza é uma jovem muito inteligente, está no terceiro ano do ensino médio e é muito estudiosa, para ela o estudo está em primeiro plano.

Luiza começou a participar das aulas de música aproximadamente há um ano. No início ela não gostava muito e dizia que música era coisa de ouvinte, mas aos poucos sentiu a necessidade de experimentar e a partir de então, nunca mais faltou às aulas. Luiza até reclamava quando nós terminávamos a aula alguns minutos antes do horário.

O mais interessante foi que ela até procurou a coordenação para solicitar mais uma aula de música por semana. Isso me fez perceber o quanto a aula de música estava sendo importante para ela. A partir desse dia, nossas aulas passaram a acontecer duas vezes por

semana, com duração aproximada de duas horas por dia. Luiza não utiliza nenhum aparelho auditivo, mas afirma ter usado durante a infância.

### ***Samuel***

Samuel tem 18 anos de idade e é filho de pais ouvintes, foi diagnosticado com surdez profunda em um dos ouvidos e surdez severa no outro quando ainda criança. A perda da audição ocorreu após uma meningite durante os primeiros anos de vida. Atualmente ele mora com seus pais e um irmão. Segundo o adolescente, sua mãe não sabe Libras, e as únicas pessoas da família que conseguem comunicar com ele em Língua de Sinais são os amigos Surdos da escola e do trabalho. O fato de sua mãe não saber Libras fez com que Samuel aprendesse a se comunicar através da fala e também desenvolvesse a leitura labial.

Samuel tem 18 anos, cabelos pretos e olhos castanhos, é um jovem muito tímido, mas um dos alunos mais participativos das aulas de música. Gosta de se vestir com roupas mais clássicas e comportadas de cores mais sóbrias, além disso, arruma os cabelos todos os dias, passando gel para fixá-los. Ele é o aluno surdo que faz aula de música há menos tempo. Utiliza aparelho de amplificação (AASI) no ouvido direito, pois afirma que com o aparelho ele consegue ouvir o som de algumas coisas, como por exemplo, “as pessoas falando, os carros, a chuva”.

### ***A Coordenadora do Núcleo Vida***

Nesta pesquisa a coordenadora do *Núcleo Vida* será denominada Fátima<sup>16</sup> para preservarmos a identidade por questões éticas. Fátima é uma psicóloga de 50 anos, seu jeito sincero de falar revela uma pessoa preocupada com as relações humanas dentro da instituição, preocupação construída a partir de sua experiência nesse contexto há aproximadamente 13 anos.

## **1.9 Análise dos dados**

Segundo Prodanov (2013, p. 112), “após a etapa de coleta de dados, o pesquisador dispõe de todas as informações necessárias à conclusão de seu trabalho”. Com isso, “nessa etapa, a(s) hipótese(s) já terá(ão) sido verificada(s) e a resposta ao Problema de Pesquisa foi

---

<sup>16</sup> Pseudônimo.

obtida”. Sendo assim, essa é a etapa destinada à “análise dos dados da pesquisa, que antecede à fase final, a de apresentação das conclusões”.

Em uma pesquisa qualitativa, entende-se por análise de dados o processo de organização de todos os relatos obtidos em campo – entrevistas, observações, gravações em vídeo/ áudio, fotografias – com o intuito de lançar um olhar mais cuidadoso sobre os mesmos, buscando entender de que maneira eles podem colaborar com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.205) a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Uma das formas correntes de análise dos dados é desenvolvimento de Categorias de Codificação, que:

(...) envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos (...) (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.221).

Sendo assim, nesta etapa da pesquisa utilizei a técnica ‘Análise de Conteúdo’, que compreende um tipo de análise que tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo, com o intuito de esclarecer suas diferentes características e extrair sua “significação” (LAVILLE e DIONNE *apud* OLIVEIRA, 2015, p.4).<sup>17</sup> Segundo os autores, esta técnica implica em um “estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo”. A escolha por esta técnica de análise ocorreu após verificar que as respostas dos participantes estavam muito fragmentadas e subjetivas, o que dificultaria a interpretação dos dados.

Em uma pesquisa de caráter exploratório, o pesquisador reúne as unidades de “significado semelhantes” para obter um grupo inicial de “categorias elementares” as quais, ao longo do processo, são refinadas em direção às “categorias finais”. A ‘Análise de Conteúdo’ pode ser denominado também como “modelo aberto”, uma vez que as categorias

---

<sup>17</sup> LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Hloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.214.

“emergem no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE<sup>18</sup> *apud* OLIVEIRA, 2015, p.12).

O objetivo desta ‘Análise de Conteúdo’ foi encontrar as categorias e, posteriormente, utilizá-las como referências para estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes Surdos participantes desta pesquisa, identificando os possíveis fatores que influenciaram neste processo.

### **1.9.1 Categorias de análise**

As categorias selecionadas para a análise de dados foram: *relação entre surdez e música*, *o indivíduo Surdo e sua relação com a prática musical*, *acesso à música na infância*. Estas três categorias emergiram dos dados coletados e serão descritas abaixo com intuito de apresentar ao leitor os motivos pelos quais elas foram estabelecidas.

#### ***Relação entre surdez e música***

Esta categoria pretende, sobretudo, apresentar dados importantes sobre a relação do surdo com a música a fim de esclarecer algumas particularidades do sujeito Surdo apontando suas expectativas em relação às aulas de música.

#### ***O indivíduo Surdo e sua relação com a prática musical***

Nesta categoria apresentaremos alguns fatores importantes para desenvolvimento musical, a aprendizagem e a construção do conhecimento musical do indivíduo Surdo relacionado à experiência musical.

#### ***Acesso à música na infância***

Nesta categoria apresentaremos dados importantes sobre o acesso à música na infância e os benefícios que esta traz à maturação cerebral durante a infância. Além de discutir sobre como a perda auditiva repercute sobre o desenvolvimento infantil.

---

<sup>18</sup> LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Hloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 219.

### **1.9.2 Interpretação dos dados**

A interpretação das categorias encontradas a partir do Modelo Aberto da Análise de Conteúdo seguiu a estratégia qualitativa denominada Construção Iterativa de uma Explicação (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.227). Nesta, o processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.228).

Esta modalidade convém particularmente aos estudos de caráter exploratório em que o pesquisador desenvolve e verifica sua hipótese entre reflexões, observações e interpretações, à medida que a análise progride (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.228).

No caso desta pesquisa, as categorias apontadas pela Análise de Conteúdo, no capítulo III, serviram como critérios para que a compreensão musical dos adolescentes pudesse ser avaliada. Os dados fornecidos pelas entrevistas ajudaram na identificação de elementos externos aos contextos de aprendizagem e inerentes a cada adolescente o que pode ter influenciado nos resultados obtidos, apresentados no capítulo IV. Assim, reflexões acerca da compreensão musical dos três adolescentes Surdos puderam ser tecidas e contextualizadas.

### **1.10 Questões Éticas**

Para a execução desta pesquisa, todas as orientações exigidas pela normatização do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) foram devidamente cumpridas. A primeira das exigências foi a inscrição e aprovação junto ao referido Conselho, ocorrida no mês de Março de 2016. A carta de aprovação encontra-se no ANEXO III.

Após a seleção dos participantes da pesquisa, os mesmos foram contatados pessoalmente. Desse modo, os sujeitos concordaram voluntariamente em participar, sem qualquer tipo de constrangimento físico ou psicológico, assinando o termo de consentimento após serem informados a respeito da natureza da pesquisa, sua duração e procedimentos adotados para a coleta dos dados. Do mesmo modo, obtive a autorização da Coordenadora do *Núcleo Vida* para a realização desta pesquisa.

Os modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no ANEXO IV ao final deste estudo, sendo que os originais, com as assinaturas, serão mantidos sob minha guarda por tempo indeterminado, como medida de preservação das identidades dos sujeitos envolvidos nesta investigação. O Termo de Anuência da Instituição Coparticipante encontra-se no ANEXO V.

A pesquisa não ofereceu nenhum risco significativo aos participantes. Os riscos mínimos previstos seriam algum desconforto em relação à coleta de dados, como gravações de vídeos. Para minimizá-los, essas gravações ocorreram com observância a todas as normas internas da instituição e éticas em relação à pesquisa, ao local e sujeitos envolvidos. Os dados coletados foram usados apenas para esta pesquisa e serão armazenados por até cinco anos após o fim da pesquisa com a própria pesquisadora, sob sua responsabilidade e restrito acesso, com posterior descarte. Os resultados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos em artigos científicos e apresentações em congressos de pesquisa. Será garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos e da instituição coparticipante. Esta pesquisa pretende, sobretudo, contribuir para o campo de pesquisa da educação musical, a fim de oferecer detalhamentos importantes para uma prática musical de alunos Surdos e ouvintes.

### **Direitos dos participantes da pesquisa:**

- Os participantes terão o direito de ser esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejarem;
- A eles será garantida total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- A sua participação é completamente voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos de qualquer natureza;
- Será garantido o sigilo quanto à identidade dos participantes e da instituição coparticipante durante todas as fases da pesquisa;
- Uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será fornecida aos participantes devidamente assinada;
- A participação na pesquisa não acarretará custos para os participantes e também nenhuma compensação financeira adicional;
- Os pesquisadores declaram cumprir todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS 466/12 e se comprometem a manter a confidencialidade dos dados coletados, o sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-lo,

bem como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

## **Capítulo II – Surdez**

### **2.1 Histórico da surdez**

Acredito que ao apresentar a história da surdez nesta pesquisa, o leitor poderá refletir e entender os fatos atuais, visto que estes não se separam dos ocorridos ao longo da história da educação dos Surdos. Na tentativa de sintetizar os fatos, utilizarei como base alguns autores que servirão de base teórica para a apresentação dos acontecimentos. Dentre os principais nomes destaco: a fonoaudióloga Márcia Honora, a professora Mary Lopes Esteves Frizanco e o neurologista Oliver Sacks.

Segundo as autoras Honora e Frizanco (2009, p.15), três diferentes metodologias foram utilizadas na educação dos Surdos. São elas o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O Oralismo foi o primeiro método que apareceu na educação dos Surdos, tendo como objetivo capacitá-los na compreensão e na produção de uma língua oral. A Comunicação Total “traz como princípio que toda forma de comunicação é válida, dentre elas, destaca-se: a fala, leitura orofacial, treinamento auditivo, expressão facial e corporal mínima, leitura e escrita e sinais” (Ibid., p.15). O Bilinguismo, considerado o método mais atual, teve como princípio metodológico que a língua de sinais fosse a primeira língua da comunidade Surda. De acordo com Honora e Frizanco (2009, p.15), o Bilinguismo vê a fala como uma possibilidade e não como uma obrigação.

### **O surdo na Antiguidade**

De acordo com Honora e Frizanco (2009, p.19), na Antiguidade, para os gregos e romanos, os Surdos não eram considerados humanos, pois naquele tempo a fala era resultado do pensamento. Por isso, não tinham direito de estudar, casar e frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Aristóteles “considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação, o que contribuiu para que o Surdo fosse visto como incapacitado para receber qualquer instrução naquela época” (Ibid., p.19).

Durante a Idade Média, a própria Igreja Católica teve papel na discriminação da pessoa com deficiência, pois para ela o homem foi criado como “imagem e semelhança de

Deus” (MOZZOTA<sup>19</sup> *apud* HONORA e FRIZANCO, 2009, p.19). Segundo a Igreja aqueles que não se encaixavam neste padrão incomodavam a Igreja e por isso eram postos à margem, não sendo considerados humanos.

De acordo com Honora e Frizanco (2009, p.19), além da Igreja, existiam naquela época os nobres, que para não dividir sua herança com outras famílias casavam entre si e tinham um grande número de filhos Surdos. Segundo apresentado pelas autoras, acreditava-se que o fato deles “não terem uma língua que se fizesse inteligível”, não podiam se confessar e por isso, suas almas passariam a ser consideradas mortais.

Ainda durante essa época surgiu a primeira tentativa de educá-los. Essa educação aconteceria por meio dos “monges que estavam em clausura e haviam feito o Voto de Silêncio para não passar conhecimentos adquiridos pelo contato com livros sagrados” (Ibid., p.19). Os monges “havia criado uma linguagem gestual para que não ficassem totalmente incomunicáveis” (Ibid., p.19) e foram convidados pela Igreja Católica a se tornarem os preceptores<sup>20</sup> dos Surdos, pois naquela época, a Igreja Católica detinha grande influência na vida da sociedade, “mas não podia prescindir dos que detinham o poder econômico” (Ibid., p.19). Contudo, com o passar do tempo passaram “a se preocupar em instruir os Surdos nobres para que o círculo não fosse rompido” (Ibid., p.19). Segundo a Igreja Católica era importante que os nobres Surdos soubessem uma língua, pois “poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais” (Ibid., p.19).

## **O Surdo na Idade Moderna**

A partir da Idade Média “os dados com relação à educação e à vida do Surdo tornam-se mais disponíveis” (Ibid., p.20). De acordo com Honora e Frizanco (2009, p. 20), naquela época surgiram os primeiros trabalhos com o intuito de educar a criança surda e integrá-la na sociedade.

---

<sup>19</sup> MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>20</sup> Preceptor: que ou aquele que é encarregado da educação e/ou da instrução de uma criança ou de um jovem, geralmente na casa deste. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acessado no dia 04 de novembro de 2016.

Preceptor: O que dá instruções. Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/preceptores>. Acessado no dia 04 de novembro de 2016.

Os Surdos e os outros deficientes tornaram alvo da Medicina e da Igreja Católica até o século XV. Como argumenta Honora e Frizanco (2009, p.20), a Medicina estava interessada em realizar pesquisas enquanto a igreja católica tinha o interesse de promover a caridade, pois para ela a doença representava punição.

A partir do século XVI, começam a surgir os primeiros educandos de Surdos no ocidente. Dentre eles, “destaca-se o médico, matemático e astrólogo italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) cujo filho era Surdo” (Ibid., p.20). Gerolamo “afirmava que a surdez não impedia os Surdos de receberem instrução”. Esta afirmação foi feita após Gerolamo descobrir em uma de suas pesquisas “que a escrita representava os sons da fala ou das ideias do pensamento” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p.20). Ao longo dos anos foram surgindo outros educandos de Surdos, dentre eles, o monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584) e a escritora Surda Strbadová.

Ainda naquela época, era muito comum que membros de uma mesma família se casassem entre si, o que gerou um grande número de Surdos. Dentre estas famílias, havia também os nobres, que para não passar sua herança a uma outra família, casavam-se entre si. Porém, como aponta Honora e Frizanco (2009, p.20):

Os nobres que tinham em sua família um descendente Surdo, começaram a educá-lo, pois os primogênitos Surdos não tinham direito à herança se não aprendessem a falar, o que colocava em risco toda a riqueza da família. Se falassem teriam garantidos sua posição e seu reconhecimento como cidadão.

A partir do “século XVI, a grande revolução se deu pela concepção de que a compreensão da ideia não dependia da audição de palavras” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p.20). Em meados de 1620, o padre Juan Pablo Bonet (1579-1633), filósofo e soldado a serviço secreto do rei, criou o primeiro tratado de ensino de Surdos-mudos<sup>21</sup> que iniciava com a escrita do alfabeto, que em seguida foi editado na França e denominado: *Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar*. Bonet foi considerado o primeiro a idealizar o alfabeto manual. Assim “seria mais fácil para o Surdo aprender a ler se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 20).

Outros estudiosos também se dedicaram ao ensino dos Surdos, porém, propunham e defendiam a oralização a partir da leitura labial e manipulação dos órgãos da fala. Aqui podemos apresentar Van Helmont (1614-1699), Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) e

---

<sup>21</sup> O Termo refere-se ao utilizado naquela época, atualmente caiu em desuso.

Johann Conrad Amman (1669-1724). Conforme apresentado por Honora e Frizanco (2009, p.21), alguns estudos indicam que a escrita não era vista como inserção do sujeito na sociedade, mas sim como uma tentativa a falta da fala. Amnan acreditava “que o uso da Língua de sinais atrofiava a mente, impossibilitando o Surdo de, no futuro, desenvolver a fala por meio do pensamento” (Ibid., p. 21).

A partir do século XVII educadores perceberam que poderiam lucrar com a educação de Surdos, pois os ricos que tinham descendentes Surdos pagavam um valor alto para que seus filhos aprendessem a falar e escrever. Em 1760, Thomas Braidwood (1715-1806), funda a primeira escola na Grã-Bretanha como academia privada. Nesta, os alunos aprendiam as palavras escritas, seus significados, pronúncias e a leitura orofacial, além do alfabeto digital. Um de seus discípulos, Kinniburg foi convidado por Thomas Gallaudet (1787-1851) a levar seus conhecimentos para os Estado Unidos, mas Kinniburg não aceitou.

Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), educador filantrópico francês, ficou conhecido com o Pai dos Surdos e também foi um dos primeiros a defender o uso da Língua de Sinais. Como apresentado por Moura<sup>22</sup> *apud* Honora e Frizanco, 2009, p.22), L’Epée “reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia de base comunicativa essencial entre os Surdos”. Conforme apresentado por Honora e Frizanco (2009, p.22), L’Epée criou a primeira escola pública para Surdos em Paris no instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760. L’Epée respeitava a Língua de Sinais e acreditava que através dela poderia ensinar aos Surdos a educação religiosa.

Honora e Frizanco (2009, p.22) apontam que o século XVIII foi considerado o mais próspero da educação dos Surdos, pois durante aquela época foram fundadas várias escolas para Surdos. Foi nessa época que os Surdos puderam aprender e a dominar diversos assuntos, como também trabalhar e exercer diversas profissões.

## **O Surdo na Idade Contemporânea**

Em 1790, após a morte de L’Epée, Abbé Sicard (1742-1822) assume a função de diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e publica dois livros: uma gramática geral e um relato detalhado de como havia treinado Jean Massieu (um de seus alunos Surdos). Após a

---

<sup>22</sup> Moura, M. C. O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

morte de Sicard, seu discípulo Massieu foi nomeado diretor do instituto e um dos primeiros professores de Surdos do Mundo (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.23).

Ainda nessa época, Jean-Marc Itard (1775-1838), médico residente do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, “seguia os pensamentos do filósofo Candillac, para quem as sensações eram a base para o conhecimento humano e que reconhecia somente a experiência externa como fonte de conhecimento” (p.23). Conforme apresentado por Honora e Frizanco (2009, p.23), Itard, ao tentar entender quais as causas da surdez, descobriu que sua causa não era visível, motivo pelo qual passou a:

[...] dissecar cadáveres de Surdos, dar descargas elétricas em seus ouvidos, usar sanguessugas para provocar sangramentos e furar as membranas timpânicas de alunos, fazendo com que um deles fosse levado à morte e outros tivessem fraturas cranianas e infecções devido às suas intervenções.

Apesar de ser médico, Itard desenvolvia um trabalho voltado para a discriminação dos instrumentos musicais para posteriormente chegar à discriminação de palavras. Itard criou também o curso de articulação para Surdos-mudos. Após longo trabalho para chegar à oralização do Surdo, ele se rende ao fato de que o Surdo só pode ser educado por meio da Língua de Sinais (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.23). Porém, após o barão de Gérando ganhar o cargo de diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris os professores Surdos foram substituídos por professores ouvinte e a oralização passou a ser a maneira principal de educar os Surdos e a Língua de Sinais deveria ser banida da educação dos Surdos. Somente após anos de trabalho Gérando reconheceu que o uso da Língua de Sinais poderia ser importante para o surdo.

Após muitos anos de luta pela utilização da Língua de Sinais, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, fundou em 1864 a primeira faculdade para Surdos localizada em Washington (USA). A Universidade Gallaudet é a única escola superior de artes liberais para estudantes Surdos do mundo, e a primeira língua utilizada nas aulas da universidade foi a Língua de Sinais, porém o papel da escola era fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para os que pudessem beneficiar deste treinamento (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.24).

Segundo as autoras, outro defensor do Oralismo foi cientista e inventor do telefone, Alexander Graham Bell (1847-1922). Bell era filho de Surda e sua esposa perdeu a audição

ainda muito jovem, por esse motivo, ele via a surdez como um desvio e acreditava que os Surdos deveriam ser integrados à comunidade ouvintes. Conforme apresentado Honora e Frizanco (2009, p.24), para Bell “os Surdos deveriam estudar junto com os ouvintes, não como direito, mas para evitar que se unissem, que se casassem e criassem congregações”, o que representava para ele, perigo para a sociedade. O telefone foi criado em 1876 como acessório para Surdos.

Na Europa, por volta de 1878, foi instituído no I Congresso Internacional de Surdos-Mudos em Paris, “que o melhor método para a educação dos Surdos consistia na articulação com a leitura labial e no uso de gestos nas séries iniciais” (Ibid., p.24). Em 1880, no II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Milão, ocorreu uma votação que definiria a melhor forma de educar uma pessoa Surda. Como resultado da votação, “foi recomendado que o melhor método seria o oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos Surdos” (p.24). Conforme apresentado por Honora e Frizanco (2009, p.25) as determinações do Congresso foram: “a fala é incontestavelmente superior aos Sinais e deve ter preferência na educação dos Surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado”. Segundo as autoras, “o método oral foi adotado em vários países da Europa, acreditando que esta era a melhor maneira para o Surdo receber a instrução no ambiente escolar” (Ibid., p.25). Como apresentado pelas autoras, “esta foi uma fase de extrema importância para entendermos o processo que se deu na educação dos Surdos” (Ibid., p.25).

Porém:

Quando eles já estavam em uma situação de diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes era de direito (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.25).

Segundo Baalbaki e Caldas (2011, p.1888), “no início do século XX, houve uma “preocupação” com a educação de sujeitos com deficiência”.

Durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio (LODI, 2005, p.416).

De acordo com Goldfeld (1997, p.31):

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado.

Foi a partir de 1960 que “a filosofia educacional denominada oralismo sofreu uma série de críticas pelas restrições que impunha. Surgiram então pesquisas demonstrando ter a língua de sinais todos os atributos de uma língua oral” (PERELLO; TORTOSA; WRIGLEY; SACKS; BERNARDINO<sup>23</sup> *apud* DUARTE, 2013, p.1724). Bisol e Sperb (2010, p.12) afirmam que “no final da década de 1960, as línguas de sinais passaram a integrar o leque das línguas humanas”.

No ano de 1968, “surge a filosofia da Comunicação Total que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, acreditando-se que a comunicação e não apenas a língua, deve ser privilegiada” (POKER, 2011, p.3).

Conforme apresentado por Goldfeld (1997, p.31):

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publicou o artigo “Sing Language Structure: Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

A partir dessa publicação “surgiram diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do Surdo que, aliados a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais” e de demais códigos manuais no ensino de crianças surdas. (GOLDFELD, 1997, p.31)

Segundo Bisol e Sperb (2010, p.12):

A década de 1970 testemunhou a emergência da retórica da cultura: aos Surdos devem ser reconhecidos o direito a uma educação e política próprios, bem como o direito de viver de maneira criativa sua relação com o mundo; nas décadas de 1980 e no início da década de 1990, colocou-se com ênfase a

---

<sup>23</sup> PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. Sordomudez. Barcelona: Científico-Médica. 1978.

WRIGLEY, Oliver. The politics of deafness. Washington: Gallaudet University. 1996.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia. A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica no absurdo. Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1999.

necessidade de definir o s/Surdo em um eixo identitário único, porém na segunda metade dessa década, a relação complexa dos surdos com o mundo pôde ser reconhecida (autores passaram a falar de subcultura, microcultura ou ainda, modelo bicultural).

## **O Surdo no Século XX**

Durante os anos 1980 devido à proibição da Língua de Sinais, os Surdos saíam das escolas mal preparados para o mercado de trabalho. De acordo com Honora e Frizanco (2009, p.26) “os Surdos que não se adaptavam ao Oralismo eram considerados retardados. Não era respeitada a dificuldade de alguns Surdos por causa de sua perda de audição severa e profunda”. Conforme argumentam as autoras, nos anos 80 as pessoas estavam preocupadas apenas com que os Surdos fossem “normalizados” e que desenvolvessem a fala. Porém, muitos ainda não entendem que para alguns Surdos, principalmente aos que apresentam grau de perda auditiva, como a severa e a profunda nos dois ouvidos não é organicamente possível.

Durante mais de dois séculos os Surdos passaram por momentos amargos. Porém, acredito que apesar dos Surdos terem sido “usados, deslocados e colocados em situação de desconforto social que lhes causou muito sofrimento e tudo isso por não serem usuários de uma língua oral do que por serem Surdos” (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.25) observo nesta retrospectiva uma possibilidade de compreendermos essa história esquecida.

### **2.2 Aspectos relacionados à surdez**

Nesta sessão, discutiremos sobre os tipos de surdez, os graus de perda auditiva, o Surdo como deficiente ou diferente; a cultura surda e identidade surda. Deste modo, ao tratar desses temas, percebe-se uma espécie de divergências entre pesquisadores da área das Ciências Médicas e das Ciências Humanas. A área da saúde busca sanar os ‘problemas de comunicação dos Surdos’, através de próteses auditivas e implante coclear. Porém, vê os Surdos como seres “deficientes”. No caso do surdo, “sua dificuldade ou impossibilidade auditiva, sua linguagem e sua fala prejudicadas são os sinais de que ele é diferente, de que foge dos padrões da normalidade e não responde às expectativas sociais depositadas nos indivíduos” (CERVELLINI, 2003, p.59). Esta condição os torna estigmatizados. A fonoaudióloga Ana Paula Santana (2007, p.21 e 22) explica:

[As] ciências biológicas, geralmente veem o surdo como deficiente e, portanto, buscam a “normalidade” e a fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses auditivas, implante coclear) para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir e falar; outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente enxergam o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo e a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica.

Já as Ciências Humanas procuram desfazer os estigmas que são impostos aos Surdos. O termo estigma ainda é visto tanto pelos Surdos quanto pelos ouvintes, como uma característica depreciativa entre eles. No discurso sociológico, o termo estigma assume quase sempre o significado que o sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982) lhe atribuiu na obra *Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity* (Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada), de 1963<sup>24</sup>. Segundo ele, entre os antigos gregos, esse termo designava “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou de mau acerca do estatuto moral de quem os apresentava”.<sup>25</sup> No referido documento, é explicado o seguinte:

[Hoje] considera-se estigmatizante qualquer característica, não necessariamente física ou visível, que não se coaduna com o quadro de expectativas sociais acerca de determinado indivíduo. [...] O indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social real inclui um qualquer atributo que frustra as expectativas de normalidade. Goffman distingue três tipos de estigma: as deformações físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto, etc.), os desvios de carácter (distúrbios mentais, vícios, toxicod dependências, doenças associadas ao comportamento sexual, reclusão prisional, etc.) e estigmas tribais (relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião).<sup>26</sup>

Para esta pesquisa, decidiu-se, portanto, adotar o mesmo conceito proporcionado por Erving Goffman (1922-1982), para o termo *estigma*. Este ainda está presente com a mesma carga depreciativa, principalmente quando se ouve frases do tipo: “como o surdo pode aprender música?” Ou: “Que bom que ainda existem pessoas como você que se atentam com os que sofrem” Ou ainda: “A música fará bem para eles”, dentre outras. Estes questionamentos são fortemente preconceituosos, apontando a incapacidade de um indivíduo sem antes conhecê-lo. Isso acontece com regularidade, seja com o surdo, deficiente visual, físico ou mental.

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$estigma-%28sociologia%29](http://www.infopedia.pt/$estigma-%28sociologia%29). Acessado no dia 30 de novembro de 2014.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acessado no dia 27 de Novembro de 2014.

A pianista e professora de Surdos, Cervellini (2003, p. 61) afirma que “para superar a sua imagem de estigmatizado, [o Surdo] deve realizar esforços incansáveis para tentar adquirir o que lhe falta e provar sua humanidade aos ‘normais’”. A respeito do sujeito surdo, ela ainda afirma:

Sua surdez dificulta a aquisição da linguagem, [sendo esta] fundamental nas relações humanas e na vida em sociedade. Portanto, ele deve empreender esforços muito além do que fazem os ouvintes para se apropriar da linguagem oral. Entretanto, sua fala sempre trará as marcas da surdez e ele continuará a ser discriminado. Ao mesmo tempo [em] que a sociedade se propõe a integrar os estigmatizados no seu seio, ela cria artimanhas para afastá-los e evitá-los, já que seus atributos depreciativos ou a falta de atributos desejáveis a incomodam, criam aversão, lhe causam dor. Perante tais incongruências o sujeito estigmatizado se auto-isola, desenvolve a desconfiança, a hostilidades, a ansiedade e a depressão (CERVELLINI, 2003, p.61).

Um importante conceito de surdez é desenvolvido pela intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, Doutora Ronice Müller de Quadros<sup>27</sup>. Segundo Quadros (2004, p.10), o termo “surdez consubstancia em experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural”. Partindo desse conceito, pode-se afirmar que:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da Língua Brasileira de Sinais<sup>28</sup> e da Língua Portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais (QUADROS, 2004, p. 10).

Conforme apresentado pelas Professoras Núria Silvestre e Regina Maria de Souza, “O *Bureau Internationale d’Audiofonologie*<sup>29</sup> distingue cinco graus de perda auditiva, segundo as frequências que podem ser percebidas e a intensidade necessária para isso: leve, moderada, severa, profunda e cofose” (SOUZA e SILVESTRE, 2007, p.84). Segundo o *Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas de*

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> LIBRAS - É uma das siglas para referir à língua brasileira de sinais: Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS. Em: O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acessado no dia 27 de Novembro de 2014.

<sup>29</sup> *El Bureau Internacional d’Audiophonologie* (BIAP).

Disponível em: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro\\_biap\\_audiologia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro_biap_audiologia.pdf). Acessado no dia 26 de novembro de 2014.

*Imitância Acústica*<sup>30</sup> (2013, p. 13), elaborado pelo Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia, para classificar o tipo de perda auditiva de um sujeito é “imprescindível realizar a pesquisa dos limiares tonais por via aérea e via óssea. Sem a comparação dos limiares aéreos e ósseos não é possível a determinação do tipo de perda auditiva”. Sendo assim, “o tipo de perda auditiva está relacionado à localização das estruturas afetadas do aparelho auditivo” (Ibid., 2013, p. 12).

A partir dos conceitos apresentados, observaremos na tabela abaixo, os tipos de perda auditiva segundo Silman e Silverman (1997).

Tabela 1 - Classificação do tipo de perda auditiva de acordo com Silman e Silverman<sup>31</sup>

<b>Perda auditiva condutiva:</b> Segundo Louro (2012, p.172), a perda auditiva condutiva “é aquela que ocorre quando há falha ou interferência da transmissão do som, do pavilhão auditiva até o final da orelha média”.	Limiars de via óssea menores ou iguais a 15 decibéis (dB), nível auditivo (dBNA) e limiars de via aérea maiores do que 25 dBNA, com gap aéreo-ósseo maior ou igual a 15 dB.
<b>Perda auditiva neurossensorial ou sensório neural:</b> Segundo Louro (2012, p.173), a perda neurossensorial “é aquela que ocorre quando há lesão na orelha interna (cóclea) ou no nervo auditivo”. Segundo a autora “são casos complexos e, em geral, irreversíveis”.	Limiars de via óssea maiores do que 15 dBNA e limiars de via aérea maiores do que 25 dBNA, com gap aéreo-ósseo de até 10 dB.
<b>Perda auditiva mista:</b> Segundo Louro (2012, p.173), “é aquela em que há uma alteração do padrão de condução do som”. De acordo com a autora, “esta alteração está vinculada a uma lesão da orelha interna ou do nervo auditivo”.	Limiars de via óssea maiores do que 15 dBNA e limiars de via aérea maiores do que 25 dBNA, com gap aéreo-ósseo maior ou igual a 15 dB.

Estudos revelam ainda que a perda auditiva está relacionada à habilidade de ouvir a fala. Portanto, verifica-se que:

Existem diversas classificações para caracterizar o grau das perdas auditivas. Todas utilizam a média dos limiares tonais de via aérea em determinadas frequências para esse cálculo, o que gera controvérsias sobre qual dessas classificações seria a mais adequada. Entretanto, a maioria considera a média dos limiares entre 500, 1.000 e 2.000 Hz. A mais conhecida é a classificação de Lloyd e Kaplan (1978).<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Disponível em: <http://fonoaudiologia.org.br/publicacoes/manual%20de%20audiologia%20.pdf>. Acessado no dia: 26 de novembro de 2014.

<sup>31</sup> *Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logoaudiometria e Medidas de Imitação Acústica*. Fevereiro de 2013. Elaborado pelo Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. Disponível em: <http://fonoaudiologia.org.br/publicacoes/manual%20de%20audiologia%20.pdf>. Acessado no dia: 26 de novembro de 2014. p.13.

<sup>32</sup> Idem, 13.

Como no quadro abaixo. A escolha da classificação fica a critério do profissional, entretanto deverá sempre ser referendada. É importante ressaltar que não é possível estabelecer grau de perda auditiva por frequência isolada.

Tabela 2 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978) <sup>33</sup>

MÉDIA TONAL	DENOMINAÇÃO	HABILIDADE PARA OUVIR A FALA
≤ 25 dBNA	Audição normal.	Nenhuma dificuldade significativa.
26 - 40 dBNA	Perda auditiva de grau leve.	Dificuldade com fala fraca ou distante.
41 - 55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado.	Dificuldade com fala em nível de conversação.
56 - 70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo.	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo.
71 - 90 dBNA	Perda auditiva de grau severo.	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada.
≥ 91 dBNA	Perda auditiva de grau profundo.	Pode não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial.

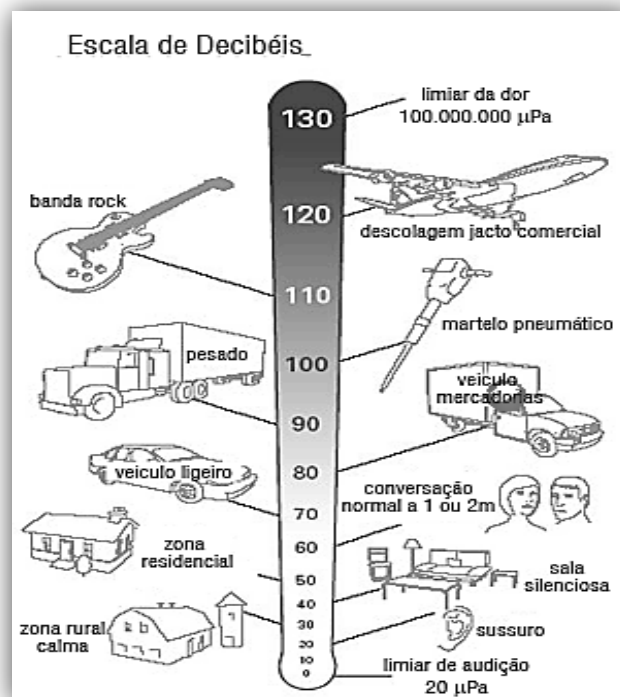


Figura 1 - Escala de Decibéis <sup>34</sup>

<sup>33</sup> Idem, 14.

<sup>34</sup> Escala de Decibéis. Disponível em: [http://www.hsegt.pt/servicos/hst/ruído\\_lab\\_FAQs.html](http://www.hsegt.pt/servicos/hst/ruído_lab_FAQs.html). Acessado no dia 23 de maio de 2016.

A partir da Tabela 2 e da Figura 1, verifica-se que os adolescentes do *Núcleo Vida* apresentam as seguintes perdas auditivas indicadas nas Figuras 2 e 3.

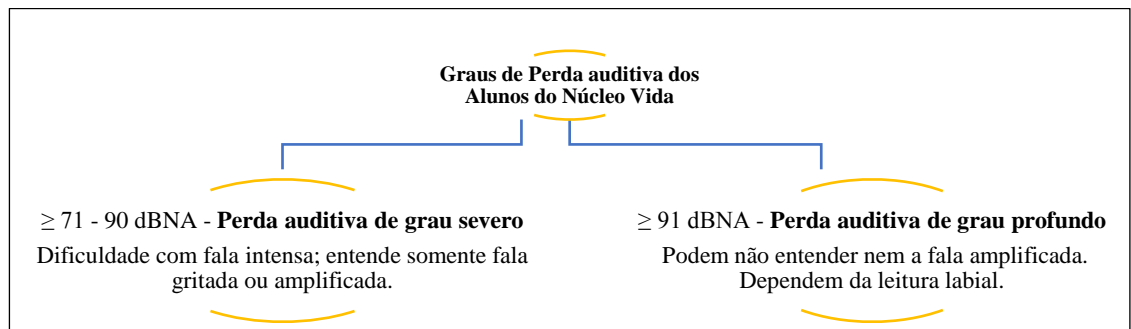


Figura 2 - Perda auditiva dos alunos do *Núcleo Vida*.

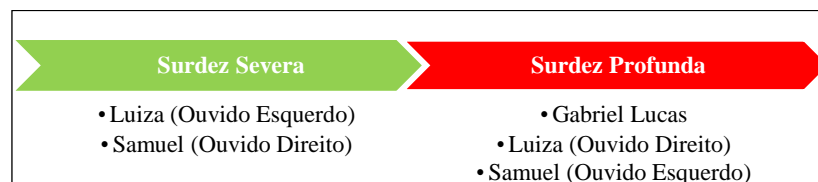


Figura 3 - Grau de surdez de cada aluno surdo.

De acordo com as figuras acima, verifica-se que os três alunos participantes desta pesquisa apresentam surdez profunda, porém, dois deles, em apenas em um dos ouvidos. A seta verde indica que a perda auditiva desses alunos é progressiva, ou seja, eles estão perdendo a audição aos poucos. A seta vermelha indica que o grau de surdez desses alunos é profundo.

A deficiência auditiva é vista como um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal diante do estímulo sonoro (GAGLIARDI e BARRELLA<sup>35</sup> *apud* PATERRA e NASCIMENTO, 2014, p.4). Portanto, os diversos tipos de surdez são classificados pelo grau de perda da audição, que por sua vez, é avaliada pela intensidade do

<sup>35</sup> GAGLIARDI, C.; BARRELLA, F. F. Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XVI Reunião Anual de Psicologia (pp.120-123). Ribeirão Preto: SPRP, 1986.

som, medida em decibéis (dB) em cada um dos ouvidos (MARCHESI<sup>36</sup> *apud* DESSEN e BRITO, 1997, p.113).

Este grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, “a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais” (MARCHESI, 1995, p. 35). A ausência da função auditiva acarreta uma modificação na organização neurológica de um indivíduo, podendo desencadear um bloqueio no fluxo de mensagens e, conseqüentemente, a comunicação, como um todo, sofrerá uma interferência (CICCONE, 1990, p.21).

A caracterização da deficiência auditiva constante dos principais manuais/ artigos de pesquisas é variada. De acordo com a classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995), considera-se "parcialmente surdo" e "surdo" os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda. Explicamos esses conceitos a seguir.

### ***Parcialmente surdo***

- a) **Surdez leve:** a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora esta possa ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita. Em geral, este indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado (MEC/SEESP, 1995, p. 17);
- b) **Surdez moderada:** a perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Em geral, os indivíduos com surdez moderada identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldade em compreender frases gramaticais. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual (MEC/SEESP, 1995, p. 17).

---

<sup>36</sup> Marchesi, A. Comunicação, linguagem e pensamento. Em César Call; Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. (Orgs.), Desenvolvimento Psicológico e Educação (p. 200-216). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

## ***Surdo***

- c) **Surdez severa:** a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente, da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações (MEC/SEESP, 1995, p. 18);
- d) **Surdez profunda:** a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Nesse caso “o indivíduo poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando” (MEC/SEESP, 2006, p. 17).

De acordo com Dessen e Brito (1997, p.115), a perda auditiva congênita que pode acompanhar um indivíduo desde o nascimento, pode incluir ou não elementos de natureza hereditária. Segundo os autores, a perda hereditária, transmitida como uma característica dominante ou recessiva, pode estar agregada a outros sintomas como problemas renais, doenças degenerativas do sistema nervoso, albinismo, retardamento mental e anormalidades metabólicas.

A perda auditiva (EPSTEIN e REILLY<sup>37</sup> *apud* DESSEN e BRITO, 1997, p.115) adquirida “tem como causa mais comum a meningite; neste caso, ela pode ser desenvolvida após tratada, independentemente de quão rápida e eficientemente a infecção foi debelada”. Segundo os autores, “a incidência de perda auditiva após meningite pode chegar a 20% de casos, e a intensidade da perda pode progredir por muitos anos após esta ter sido tratada”. Deste modo, crianças afetadas por meningite podem apresentar uma maior deterioração da audição na adolescência. Outros fatores que podem levar um indivíduo à perda auditiva é a exposição excessiva a sons de alta intensidade e o trauma acústico são também exemplos de perda auditiva adquirida.

Em alguns casos de perda auditiva, como no caso da deficiência auditiva condutiva, o indivíduo pode optar pela utilização de próteses que o auxiliarão numa melhora da absorção do som. Segundo as professoras Regina Maria de Souza e Núria Silvestre (2007, p. 84), “as próteses auditivas são dispositivos eletrônicos destinados a melhorar a audição das pessoas com surdez”, e devem ser adaptadas às características individuais de cada pessoa. Há dois

---

<sup>37</sup> Epstein, S. & Reilly, J. S. Sensorineural hearing loss. *Pediatric Clinics of North America*. 36,1501-1520. 1989.

tipos de prótese: AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e IC (Implante Coclear)<sup>38</sup>. O primeiro de uso externo e o segundo requer intervenção cirúrgica.

Conforme Pfeifer (2013, p. 72), Surda oralizada, “o aparelho AASI apenas amplifica o som, o que não significa que o cérebro do indivíduo vai conseguir decifrar todas as ondas sonoras (pelo menos de imediato), [pois] ele apenas ajuda um indivíduo a ouvir melhor”. Sobre o Implante Coclear, Sousa e Silvestre (2007, p.85) afirmam que:

Os Implantes Cocleares requerem uma operação cirúrgica, uma vez que consistem numa implantação de eletrodos na cóclea. Além da parte interna, eletrodos e bobina interna, consta de uma parte externa, bobina externa, microfone e processador. Essa prótese transforma os sons do meio ambiente em energia elétrica que atua sobre as aferências do nervo coclear.

No caso dos jovens participantes desta pesquisa, nenhum optou em fazer o Implante Coclear (IC), porém declaram ter usado o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) durante outra fase de suas vidas. Sobre o uso deste, argumentam que é muito desconfortável e, no caso dos que indicam surdez profunda, às vezes, é melhor ficar sem ele, pois o ruído provoca dores de cabeça, causando incômodo. Portanto, há muito a ser pesquisado para um melhor desenvolvimento e satisfação dos usuários desses recursos.

### 2.2.1 Deficiente ou diferente

Quando se fala em *deficiente*, logo imagina-se que há ausência ou falta de algo. Portanto, antes de discutir sobre *deficiente ou diferente*, faz-se necessário expor o conceito de *deficiência*.

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> O implante coclear é um dispositivo eletrônico que tem o objetivo de substituir as funções das células do ouvido interno de pessoas com surdez profunda que não são beneficiadas pelo uso de aparelhos auditivos. É um equipamento implantado cirurgicamente na orelha que tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras. Disponível em: <http://www.direitodeouvir.com.br/implante-coclear/>. Acessado no dia 03 de agosto de 2016.

<sup>39</sup> *Conceituando deficiência* – Revista de Saúde Pública. Vol. 34, nº1, Fevereiro 2000. p. 97. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>. Acessado no dia 28 de Novembro de 2014.

Existe uma linha de pensamento que delimita o que é “normal” e o que é “anormal”, sendo assim, o sujeito que possui uma individualidade pode fugir das normalidades. Desta forma considera-se diferente. De acordo com a fonoaudióloga Ana Paula Santana (2007, p. 23) “na linguagem, o *pathos* que a acompanha (afasia, disartria, distúrbio fonológico, atraso de linguagem etc.) define o que é ou não é normal”.

Dadas às argumentações, verifica-se que o indivíduo surdo não é *deficiente*, simplesmente pela falta da audição considerada “normal”, mas sim *diferente*, neste caso, a diferença existe e deve ser respeitada por todos. Logo, nem todos os Surdos se vêm como deficientes, pois “para eles o deficiente é aquele a quem falta algo. Eles se enxergam como seres completos, pois possuem uma língua própria: a língua de sinais - a Libras no caso dos brasileiros”, Kuntze e Finck (2013, p.154). “Os Surdos classificam seu grupo de iguais como sendo uma comunidade e possuem uma cultura própria e distinta” (Ibid., p.154).

### **2.2.2 Cultura Surda e Identidade Surda**

De acordo com Strobel (2008, p.25), ao tentarmos discutir sobre a cultura surda é essencial entendermos que ela “é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos”. Segundo a autora:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de [se] torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (2008, p.24).

Ainda de acordo com Strobel (2008, p.26), “a cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos Surdos de geração passada ou de seus líderes Surdos bem sucedidos, através das associações de Surdos”. Existe uma diversidade imensa de comunidades surdas e desta forma, são organizados de maneiras diferentes conforme os interesses, “tais como a raça, religião, profissão e outras características distintas” (Ibid., p.27).

Conforme Wilcox<sup>40</sup> *apud* Strobel (2009, p.27), “embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura”. Wilcox, Karnopp (2006, p.99), concordando com Strobel afirma:

Ao afirmarmos que os Surdos brasileiros são membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os Surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os Surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida.

De acordo com Salles<sup>41</sup> *apud* Kuntze e Finck (2013, p.154), “ao tratarmos de cultura surda há uma evocação da questão identitária, pois a proximidade do surdo dentro dessa cultura dependerá da identidade que ele assume dentro da sociedade”. Santana (2007, p. 22) demonstra que “o termo ‘cultura surda’ retraduz uma interpretação da realidade, e os pesquisadores, longe de esclarecer a questão, acabam também por produzir um discurso que legitima essa interpretação”. Silva (2009, p. 24), a este respeito, indaga: “a cultura surda surgiu para referendar a identidade do surdo ou a diferença?”.

Muitos estudos discutem a identidade surda como uma questão de uso da língua seja por meio de sinais ou oralmente. Porém, de acordo com Perlin<sup>42</sup> *apud* Perlin (2006, p.140), “a identidade surda constitui-se no interior da cultura surda. Está em situação de dependência, de necessidade do outro surdo”. Logo, o uso ou não da língua de sinais define basicamente a identidade do sujeito. De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 567), “o que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral”. Assim, a aquisição de uma linguagem, e de todos os mecanismos habituais a ela, faz com que se atribua à língua de sinais a competência de ser a única adequada a oferecer uma identidade ao Surdo, como forma de expressão cultural que difere da expressão do ouvinte.

Para Silva (2009, p.25), “a identidade [também] está associada diretamente à legitimação da língua de sinais”. Portanto, se colocarmos lado a lado a identidade e a

---

<sup>40</sup> WILCOX, Sherman; WILCOX Phyllis Perrin. Aprender a ver. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005, p. 53.

<sup>41</sup> SALLES, Heloisa. M.M.L.; et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/ SEESP. 2004.

<sup>42</sup> PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

legitimação, verificaremos que elas entram em confronto e transmitem sentimentos específicos de cada uma. Vejamos abaixo algumas categorias de identidades surdas apresentadas por Silva.

*Identidades surdas:* são aquelas que estão presentes no grupo dos Surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita (SKLIAR e LUNARDI<sup>43</sup> apud SILVA, 2009, p. 26).

*Identidades surdas híbridas:* são Surdos que nasceram ouvintes e que, com o tempo, se tornaram Surdos. Nascer ouvinte e, posteriormente, tornar-se surdo é ter sempre duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.

*Identidades surdas de transição:* estão presentes na situação dos Surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e que depois passaram para a comunidade surda, como geralmente acontece.

*Identidade surda incompleta:* é a identidade surda apresentada por aqueles Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente [...] que trabalha para socializar os Surdos de maneira condizente com a cultura dominante [...] É quando o surdo nega a identidade surda. Há aqui uma representação da identidade ouvinte como superior.

*Identidades surdas flutuantes:* estão presentes onde os Surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver o surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista [...] que segue determinando seus comportamento e aprendizados (PERLIN<sup>44</sup>, apud SILVA 2009, p. 26).

Segundo Silva (2009, p. 25), “discutir sobre cada uma dessas categorias é expressar como a sociedade pensa, naturaliza e institui traços identificatórios para esses sujeitos”.

Os Surdos enfrentam na sociedade de ouvintes diversos preconceitos expressos nas tradicionais dicotomias que, embora se apresentem como duas faces da mesma moeda, escondem uma hierarquia que dá a um dos termos o valor de modelo, de padrão. É o caso, por exemplo, dos pares: normalidade/anormalidade, linguagem oral/linguagem de sinais, surdo oralizado/surdo sinalizador, deficiente/diferente, cultura ouvinte/cultura surda, comunidade surda/identidade surda (SILVA, 2009, p.24).

Desta forma, os Surdos ainda enfrentam diversos preconceitos por parte da sociedade ouvinte, e são discriminados tanto no trabalho quanto na escola, em grupos de amigos entre outros. Os Surdos desta pesquisa pertencem às seguintes identidades: *Identidades surdas* e a

<sup>43</sup> SKILIAR, C. B.; LUNARDI, M. L. “Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar”. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. Surdez – Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 20.

<sup>44</sup> PERLIN, G. “Identidades Surdas”. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 26-27.

*Identidades surdas híbridas.* Talvez a escolha por essas identidades esteja relacionada com a escolha da família desse indivíduo.

### 2.2.3 A Família

Foi a partir da aproximação ao universo do surdo que constatei que os participantes da pesquisa são filhos de pais ouvintes, segundo relatos, priorizam o funcionamento da audição, e, sobretudo, da “fala”. Porém, os próprios jovens se assumem como Surdos. Alguns até discutem sobre a importância da cultura surda para eles.

De acordo com Santana (2007, p. 26), “a dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem [...] que não seja a oral faz [com] que os interlocutores do surdo – inclusive os pais – se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar”;

Como observado nas pesquisas recentes sobre deficiência em geral, o comportamento familiar desde a gestação até o nascimento é fundamental para o crescimento da criança. Sendo assim, a família é parte integrante do desenvolvimento do *cognitivo do sujeito Surdo*. Segundo Louro (2012, p. 37):

O núcleo familiar exerce um papel essencial na vida e no desenvolvimento da criança, desde a gestação desta até o momento em que ela se torna independente ou que forma sua própria família. É de importância vital, para a criança, os suportes emocional e psicológico dos familiares, quando se pensa em termos de crescimento e desenvolvimento, sejam de ordem corporal, cognitiva, emocional ou social.

Como tem sido observado nos estudos recentes, na identificação de surdez durante a infância, verifica-se a “impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego” (SANTANA, 2007, p.13), entre outras inabilidades. Em muitos casos, isso acontece por falta de conhecimento da própria família. Isso ocorre quando um caso de surdez é verificado em uma família de pais ouvintes, pois na maioria das vezes tomam decisões, tais como: fazer um Implante Coclear (IC), submeter o filho à terapia fonoaudiológica, estudar em uma escola regular ou especial, aprender LIBRAS, ou ser bilíngue.

Ao gerar um filho, os pais esperam é que ele seja saudável e que se dê bem na vida profissional, que tenha todas as características que a sociedade considera como *normal*. Entretanto, quando se deparam com um bebê ‘deficiente’, pode haver um impacto muito

grande, muitas vezes negativo. Esse impacto depende de cada família, em alguns casos a negação continuará por muitos anos, em outros as famílias se desestruturam, precisando de acompanhamento psicológico para prosseguir nas atividades do dia a dia.

Desta forma, acredita-se que os primeiros estímulos auditivos deveriam partir da família, pois ela representa uma das principais fontes de influência na vida do indivíduo surdo. Outros estímulos deveriam acontecer a partir da interação do indivíduo surdo com os próprios professores/ educadores musicais, todavia, há uma carência profissional para o trabalho com alunos que possuem alguma necessidade especial.

Finalmente, podemos pensar que, se o indivíduo surdo tiver acesso aos estímulos sonoros desde a infância, seja por meio de brincadeiras que envolvam o som, este terá a música como parte integrante de sua vida. É importante acreditar na potencialidade desse indivíduo, sobretudo porque a percepção do som não se limita apenas ao ouvir.

Assim, como foi exposto neste capítulo, por muito tempo o surdo encarou barreiras impostas pela sociedade quanto ao que ele é ou deixa de ser e quanto ao que pode ou não fazer. O conceito de normalidade, como dito anteriormente, decorre da compreensão histórica, social e biológica do indivíduo. Se vivemos e criamos a nossa definição do que é normal a partir do que a maioria pensa, ou no ideal construído, no objetivo a ser alcançado, logo, a minoria diferente e que não atende ao esperado acaba por receber um “estigma” que, de acordo com Cervellini (2003, 59), se refere a “um atributo profundamente depreciativo que atinge um e confirma a normalidade do outro”.

Com relação ao estigma, o surdo foi, durante muitos anos, privado do contato com a música. Pelo fato de ele não ouvir, a sociedade pressupõe que o surdo nunca poderá sentir, fazer e compreender música. Desta forma, a comunidade deixa de proporcionar a eles possibilidades de se expressar através dos sons e da música.

Abaixo apresento uma síntese do conteúdo, abordado neste capítulo, em forma de esquema comparativo.

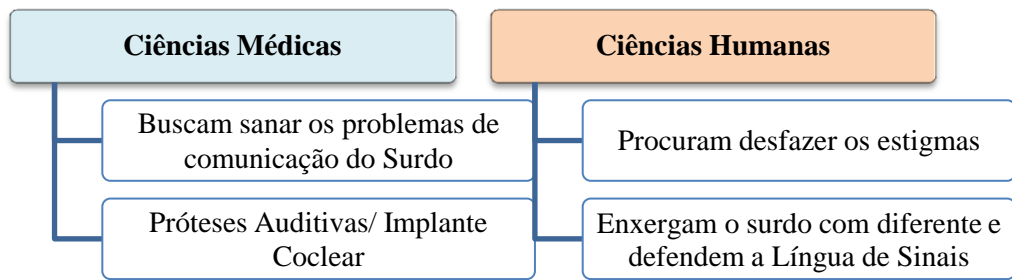


Figura 4 - Quadro comparativo entre Ciências Médicas e Ciências Humanas.

### Capítulo III - RELAÇÃO SURDEZ E MÚSICA

A música é uma linguagem para lá das palavras, universal. É a arte mais bela que existe, consegue fazer vibrar fisicamente o corpo humano (LABORIT, 2000, p.32).

Durante a realização desta pesquisa recebi muitos questionamentos sobre a temática Educação Musical e Surdez. Como isso é possível? Surdez e música? Se os Surdos não podem ouvir, como eles podem participar de uma aula de música? Como eles percebem o som? Como você ensina música para eles? Quais instrumentos eles conseguem tocar? Ao tentar responder a estes questionamentos, me deparei com algumas pesquisas com foco nesta temática, e que contribuíram para o meu entendimento, despertando ainda mais minha curiosidade sobre o assunto. Apesar de muitos autores verem essa relação como um paradoxo, outros apontam o Surdo como musical.

Há muitas décadas a música foi utilizada apenas como um meio de oralização na vida do sujeito Surdo. Esta era utilizada por fonoaudiólogos a fim de trabalhar determinados fonemas, auxiliando na dicção durante as sessões de terapia da fala (KUNTZE, 2014, p.44). Nestas sessões, os Surdos também repetiam estruturas rítmicas, batendo palmas, tocando tambor e colocando as mãos ou o ouvido junto aos instrumentos musicais para sentir a vibração.

De acordo com Cervellini (2003, p.81) a música tinha o poder de beneficiar a inteligibilidade da fala, no que diz respeito ao ritmo e à entoação. Segundo a autora, esta ação dita educativa e terapêutica era norteadada por uma visão tecnicista, normatizante e dominadora, que impunha ao sujeito Surdo ser um ‘ouvinte falante’ como os demais considerados ‘normais’. Conforme argumenta a autora, o Surdo ao ser submisso aos desejos dos outros, perde a ‘si mesmo’ e as próprias possibilidades de ser-no-mundo.

No decorrer da história a música passou a ser vista como algo impossível aos Surdos, da mesma forma que as artes plásticas aos cegos (KUNTZE e FINCK, 2013, p.154). Conforme apresentado por Cervellini (2003, p.203), “quando a música foi imposta como instrumento de treinamento, visando à percepção auditiva e ao aprimoramento da voz, a resposta foi negada”.

Neste capítulo apresentaremos a relação entre surdez e música. A partir da literatura encontrada, a música é vista como algo possível ao sujeito surdo, em outras, a ideia de que a música pode também fazer parte das culturas surdas ainda é vista como um paradoxo. Segundo Nakagawa (2012, p.85):

As discussões enredam-se por caminhos infundáveis. Há os que logo a eliminam do rol dos possíveis artefatos culturais das comunidades surdas. Outros atentam para alguns pormenores (como a ressignificação do som no contexto musical, o uso de outros sentidos para apreendê-la, a incorporação de sinais, a fruição por meio de resíduos auditivos, a poesia das letras, etc.) e a percebem como um elemento flutuante das regiões fronteiriças entre as culturas surdas e o mundo ouvinte.

No entanto, o conhecimento adquirido para o ensino da música é direcionado para o trabalho com alunos ‘ouvintes’ (FERREIRA, 2011, p.29). Na universidade raramente se discute sobre o ensino de música para Surdos, porém, “ainda existem correntes no meio acadêmico que acreditam na impossibilidade de ensinar música para pessoas que não podem ouvir” (ibid. p.29). Ferreira acredita que:

Para que isso possa acontecer, devemos ter em mente que a música não é uma arte feita exclusivamente para pessoas “ouvintes” e sim para todos aqueles que possuem a capacidade de sentir vibrações, pois antes de tudo, a música é um fator natural, inerente do ser humano e da natureza como um todo.

Cervellini (2003, p.73) afirma que “o fundamental é dizer que ela nos afeta e atinge pelos ouvidos e pelo nosso corpo; surge em nossa mente, despertando emoções”. Por este motivo, defini-la com palavras é definir o indizível, pois a música é uma forma de comunicação não-verbal. De acordo com Ferreira (2011, p. 30), “a formação física do som, muito mais que a formação emocional, nos permite trabalhar de diversas formas, percebendo que o som pode ser sentido de diferentes modos, sentidos pelo corpo e não apenas pelo ‘ouvido’”.

Durante a segunda entrevista realizada com os adolescentes Surdos perguntei a eles sobre a maneira como a música é percebida por eles. Em seus relatos, Gabriel Lucas afirma:

Eu percebo a música quando eu consigo reproduzir em meu corpo o que está sendo tocado pelo músico ou pela professora nas aulas aqui do *Núcleo Vida*.

Por exemplo, após observar um ritmo tocado no tambor, eu repito no meu corpo e em seguida tento reproduzi-lo no tambor.<sup>45</sup>

Já a adolescente Luiza afirma:

Primeiro eu sinto meu corpo se arrepiar, tudo vibra. Acho que música é vibração, por isso quando estou nas aulas de música eu primeiro observo o que professora está tocando para tentar perceber de que maneira o som será percebido pelo meu corpo, em seguida eu tento repeti-lo no instrumento. Quando eu não consigo, peço para que a professora “toque” o ritmo nas minhas costas para que eu sinta. Então, em seguida tento reproduzi-lo novamente. Gosto de sentir o som no meu corpo como se eu estivesse dançando. É preciso sentir a vibração e se emocionar.<sup>46</sup>

De acordo com o aluno Samuel, “música é vibração”.<sup>47</sup> Samuel relata que, durante os primeiros anos de sua vida, gostava de escutar música no rádio. Para Samuel era possível ouvir o som do rádio quando seu pai aumentava o volume do aparelho. Ao relatar sobre a percepção do som, Samuel diz que se recorda de alguns sons, como a voz de seus pais e irmão. Ainda nesse momento ele diz: “eu adoro o som do violão. Eu gosto porque o violão vibra no meu peito quando ‘bato’ nas cordas”.<sup>48</sup>

Conforme afirmou Wisnik (1989, p.17) “sabemos que o som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos”. O som é presença e ausência, e está permeado de silêncio (p.18). De acordo com o autor, “há tantos ou mais silêncios quanto sons no som” (p.18). Para Wisnik, “há sempre som dentro do silêncio: mesmo quando não ouvimos os barulhos do mundo” (p.18).

Como apresentado por Finck (2009, p.101), autores como:

Cruz (1997), Hagiara-Cervellini (1983, 2003), Darrow (1999, 2003, 2007, 2008), Glennie (2008a, 2008b) afirmam que, apesar de haver relatos sobre a prática de atividades musicais de pessoas surdas, para a grande maioria delas, a música ainda é vista como algo que elas não podem fazer, uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição.

---

<sup>45</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Idem.

<sup>48</sup> Idem.

Segundo Finck, se os Surdos são “incapazes de ouvir seriam, conseqüentemente, incapazes de falar e de escutar e, portanto, incapazes de compreender a palavra falada ou a informação que está sendo comunicada” (Ibid., p.101). Do mesmo modo, “como foram afastados nas atividades relacionadas à escuta e à compreensão da fala, foram afastados, também, das atividades musicais” Além disso, muitos profissionais do campo da Educação Musical questionam que nunca pensaram nessa possibilidade e afirmam: “Como aprender música, se não ouvem? A partir disso, questiono: Será que nós “ouvintes” também ouvimos da mesma maneira? Será que você, leitor ouvinte, ouve música do mesmo modo que nós? Será que o simples fato de podermos ouvir, nos garante a capacidade de compreender música?

Como pesquisadora e professora de música de alunos Surdos, respondo e também questiono: na música existe o som e o silêncio? Sim. Existe movimento, ritmo e intensidade? Sim. Então, com som e movimento temos a vibração, produzida como resultado da junção destas duas.

Desta forma, sentir a música através das vibrações é algo possível tanto para os ouvintes quanto para o Surdo. Assim sendo, o Surdo pode, a partir da vibração, compreender os movimentos musicais. No entanto, a vibração sentida pelo Surdo é diferente da percebida pelos ouvintes. De acordo com os adolescentes Surdos desta pesquisa, ao ouvir um som intenso o corpo todo vibra, exemplo disso é o som de um tambor de som grave, feito de couro. Segundo Luiza, “o som vibra no nosso peito, nos braços, nos pés e ao sentir esta vibração me arrepio toda, sinto emoção”.<sup>49</sup> Como argumenta Strobel (2008, p.70) “música não faz parte de Cultura Surda, os sujeitos Surdos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural”. Porém, “são raros os sujeitos Surdos que entendem e gostam de música e isto também deve ser respeitado”.

De acordo com Sá (2008, p.4):

Há Surdos que odeiam música, mas há Surdos que amam a música. Há Surdos que entendem a música, há Surdos que nem querem entender a música. Há Surdos que se emocionam com a música, há Surdos que se sentem indiferentes com a música. Há Surdos que têm maiores condições de deliciar-se com a música. Há Surdos que jamais passarão por uma experiência de sentir prazer na presença de alguma peça musical. Tudo isto porque existem diferentes graus de surdez e diferentes experiências sociais com a música: isto faz uma enorme diferença quanto aos objetivos educacionais.

---

<sup>49</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

Porém, como observa Cervellini (2003, p.189):

As representações que os sujeitos Surdos e seus familiares têm do Surdo como um ser musical estão marcadas pela visão que têm da surdez, como condição limitadora ou não, pelas experiências de vida, pelas influências dos profissionais que atenderam os sujeitos e pela própria visão que têm da música como bem da humanidade.

Segundo Strobel, a música não é parte integrante da cultura surda, porém, acredita-se que os Surdos também têm direito ao acesso a uma educação musical. Além disso, os Surdos podem ver e sentir como a música é, e a partir disso dizer se gostam ou não. De acordo com a literatura, esta é uma atitude que deve partir do próprio sujeito Surdo em relação à música, mas para que isso aconteça é necessário que ele vivencie música.

Luiza foi um exemplo de indivíduo Surdo que não acreditava que poderia fazer parte da Cultura Surda. Porém, ao participar desta pesquisa, demonstrou se envolver com a música. Segundo Luiza “música é emoção, a música faz nosso corpo vibrar, música é dança, música é o corpo que se movimenta ao tocar um instrumento”.<sup>50</sup>

Apesar de alguns Surdos afirmarem que música não faz parte de suas vidas, é muito comum vermos Surdos frequentando casas de shows, baladas, boates, festas. Outros até tocam instrumentos de percussão, cantam ou dançam. Neste momento é importante não generalizarmos, pois estou me referindo apenas aos participantes desta pesquisa, aos amigos e professores Surdos que conheço. Em nenhum momento podemos afirmar que todos os Surdos frequentam esses lugares ou que gostam de cantar, tocar ou dançar. Porém, acredito que os Surdos podem participar de atividades musicais e perceber a música através da vibração. Algumas pessoas, por falta de conhecimento, não acreditam nessa capacidade e acabam os subestimando e os julgando incapazes de aprender a cantar, a tocar um instrumento musical ou de dançar.

De acordo com Strobel (2008, p.64), nos bailes e festas promovidas por Surdos, geralmente se vê poucos Surdos dançando. Segundo Strobel “aqueles que dançam no salão, ou são sujeitos ouvintes – amigos ou familiares de Surdos – ou são sujeitos Surdos que sentem a vibração da música e gostam de dançar”. Segundo a autora, “a maioria procura imitar os passos, tentando adivinhar o ritmo musical, observando os outros dançando; ou

---

<sup>50</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

então dançam livres à sua maneira, afinal, nestes bailes de cultura surda não têm regras de ritmo musical correto” o que acontece muitas vezes é que quando a música acaba, eles continuam dançando. De acordo com a autora isso acontece porque “a música não faz parte da cultura surda”, porém, “os sujeitos Surdos podem e tem o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural” (Ibid. p.70).

Segundo Gabriel Lucas, um dos adolescentes Surdos desta pesquisa, “alguns surdos gostam de Funk por causa das batidas que se repetem, por exemplo, quando estou dentro ou perto de um carro que está tocando Funk, eu geralmente encosto na lateral do carro para sentir a vibração que é a música”.<sup>51</sup> Porém, o adolescente afirma: “também me guio pelo visual quando saio para dançar com meus amigos em boates ou em festas pela cidade”.<sup>52</sup>

Na visão de Strobel, “são raros os Surdos que entendem e gostam de música e isso também deve ser respeitado” (Ibid. p.70).

Durante os primeiros anos de vida, em particular, sons e música são percebidos diariamente pelo corpo humano. Esse fato também se aplica em alto grau às crianças portadoras de deficiência auditiva<sup>53</sup>, compensando a audição reduzida e suplementando a limitada audição residual, percebida por todo o corpo. *Música e movimento são, portanto, inseparáveis* (BANG, 1991, p.28).

De acordo com Bang (1991, p.28), “antigamente, as pessoas surdas eram geralmente designadas como ‘pessoas visuais’, porque, diante de suas dificuldades auditivas, confiavam intensamente nos seus recursos visuais”, motivo pelo qual Bang afirma: “é pela experiência que a pessoa surda, como um ser total, recebe através da música um impacto multi-sensorial em todos os sentidos” (p.29). Desta maneira podemos dizer que em meio a uma atividade musical, o Surdo poderá se expressar corporalmente através da imitação, de “sentimentos e ideias que ainda não é capaz de expressar em palavras” (p.29). É importante que o Surdo descubra e perceba suas potencialidades, ao invés das limitações. Segundo a aluna Luiza:

É muito comum que nós Surdos, num primeiro momento, não nos interessemos por música, pois para a Cultura Surda isso ainda é muito comum, pois para muitos Surdos música é só para ouvinte, isso por causa do som. Porém, após esta experiência musical que pude ter durante esta pesquisa, posso dizer que é possível sim perceber a música de outra maneira

---

<sup>51</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> Termo utilizado pelo autor.

que não seja apenas pelo ouvido. Se o som vibra, então podemos senti-lo por todo nosso corpo, principalmente através do movimento.<sup>54</sup>

De acordo com Bang (1991, p.29) “a conscientização que o aluno desenvolve de seu corpo e de suas funções motoras, as percepções cinestésica e o *feedback* são extremamente importantes para a percepção auditiva e as habilidades linguísticas”.

Segundo Bang, o ritmo pode propiciar estímulo e atividade, de forma que eles possam perceber e imitar a acentuação da música. Além disso, devemos possibilitar ao Surdo que ele vivencie ritmos e música enquanto, simultaneamente, se exercitam através de movimento, dramatização, brincadeira e dança, em coordenação com a fala e o canto, pois assim como o corpo humano, a voz é um dos meios para expressar a música. Bang acredita que “quando os alunos cantam, brincam e dançam, essas variadas atividades musicais podem lhes proporcionar um treinamento auditivo passivo e ativo” (Ibid. p.29). Conforme argumentação do autor, “[...] o efeito sonoro dos esforços físicos [...] são percebidos e, desse modo, os esforços físicos e a percepção auditiva ou percepção sonora com o corpo formarão um todo” (Ibid. p.29). Assim, a relação entre o treinamento sensorial e o treinamento motor é crucial durante esse processo.

Segundo Bang “a necessidade de atividades ligadas à música é, na verdade, bem maior nos alunos portadores de deficiência<sup>55</sup> profunda do que nos outros alunos”. Desta forma, o essencial é encontrarmos “um caminho que possa desencadear suas experiências musicais e ativá-las ‘dentro da música’, de forma a desenvolver variados e possíveis meios de expressão tais como a respiração, o canto, a imitação, movimentos corporais, percussão de tambor, etc.” (Ibid., p.30). De acordo com Ribeiro (2013, p.32):

A música como linguagem sonora verbal e não-verbal é expressão dos sentimentos, e cada pessoa tem sua subjetividade com relação a música. Por falta de conhecimento de algumas pessoas, que acreditam que os Surdos são incapazes de aprender a tocar um instrumento musical e questionam como eles podem perceber os sons já que não os escutam, precisamos que, para os Surdos, a expressão da música se dê pela vibração dos sons ou pela visão.

Acredito nessa possibilidade e entendo que primeiramente faz-se necessário saber o grau e o tipo de surdez do nosso aluno antes de julgarmos se ele conseguirá realizar tais atividades ou não. Além disso, é importante que saibamos o motivo que o levou à surdez.

<sup>54</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>55</sup> Termo utilizado pelo autor.

Segundo Ribeiro (2013, p. 33) “o Surdo apresenta um nível de grau de surdez aliado às diferentes experiências: familiar, social e cultural e certamente poderá despertar o interesse pela música, ou pela educação musical, ou pelos instrumentos musicais”. Nos relatos de Samuel durante as aulas de música ele afirmou que:

Durante minha infância meu pai me mostrava algumas músicas no rádio, não me lembro do nome agora, mas me recordo que conseguia entender as palavras e também ouvir os instrumentos musicais. Quando perdi minha audição, mais ou menos aos 5 anos, meu contato com a música passou a ser menor, pois o único acesso que eu tinha naquele momento era o visual, ou seja, só pela televisão. Então eu ficava observando as pessoas dançando e tocando na TV e eu ficava tentando imitar batucando nos objetos que tinha naquele momento, como panela, mesa, cadeiras. Lembro-me de um primo que tinha um violão. Meu instrumento favorito. Amo violão. Quando eu estava com mais ou menos 10 anos este meu primo ia até minha casa e então eu ficava observando ele tocar, às vezes eu até colocava minhas mãos no instrumento para sentir a vibração.<sup>56</sup>

De acordo com Ribeiro (2013, p.34) “o Surdo sente a vibração em partes de seu corpo e isso tudo tem um ritmo, um balanço e também tem a intensidade sonora decorrente do processo da vibração, que é o forte e o fraco”. Luiza também afirmou que “não dá pra tocar um tambor e não movimentar o corpo”, segundo ela “nosso corpo todo vibra, em alguns momentos vibra mais forte e em outros, mais fraco como, por exemplo, a diferença entre um tambor e um pandeiro”.<sup>57</sup>

Conforme Bang (1991, p.24), “o desenvolvimento do ser humano é acompanhado de som, que está tão integrado ao ambiente que quase não o percebemos no nível consciente”. Segundo o autor, “o que chamamos de silêncio é apenas uma concepção relativa”. Para o autor, é de forma consciente ou inconscientemente que tomamos conhecimento do som que está a nossa volta desde o nascimento.

Desta forma, podemos considerar que “o som é uma percepção auditiva, mas as ondas sonoras, que são produzidas por uma fonte vibratória sonora e que nos são transmitidas pelo ar, podem nos alcançar por outros meios” (BANG, 1991, p.24). Além do nosso ouvido, “elas podem ser sentidas pela pele e pelos ossos de partes do corpo humano” (Ibid.p.24). De acordo com Bang (1991, p.24-25), “essa percepção não pode ser comparada com o que

---

<sup>56</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>57</sup> Idem.

ouvimos, mas capacita a pessoa portadora de surdez a ter contato com o mundo circundante dos sons”.

Segundo Bang (1991, p.25), “para a pessoa portadora de Surdez, a música se constitui basicamente em uma série de vibrações que são percebidas e transportadas ao cérebro por outras vias que não o órgão auditivo”. Conforme aponta o autor:

Essas vibrações, no entanto, podem conduzir ritmos, sons e sequências melódicas e causar à pessoa surda reações que levem-na a atividades de grande importância. Os ritmos e sons, por assim dizer, são vivenciados dentro da pessoa como vibração ligadas à audibilidade (de maneira cinestésica e auditiva, em vez de visual) e causam no deficiente auditivo uma vontade espontânea de transformar a influência rítmico-musical percebida em formas pessoais de expressão, tais como movimentos, imitação, fala e canto (Ibid., p.25).

Cervellini (2003, p. 79), da mesma forma que Bang, afirma que, além dos ouvidos, o homem também pode sentir as vibrações por meio da pele e pelos ossos de partes do corpo. Segundo a autora:

A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito Surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele. Ouvir com todo o corpo, entrar em sintonia com as vibrações sonoras mediante toda extensão pericorporal é possível ao surdo, bem como ao ouvinte. O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade.

Embora a música seja considerada por muitos Surdos como algo exclusivamente parte da cultura ouvinte, observa-se que a relação surdez e música já aconteceu anteriormente, e alguns Surdos puderam se beneficiar da música. Como exemplo, podemos citar Hellen Keller que ficou cega e surda ainda quando ainda era bebê (LOURO, 2012, p.191). Hellen descreve em suas experiências de vida, que através do tato, podia sentir a música. Segundo Hellen, “a sociedade é preconceituosa quanto à música para Surdos” (p.191). Outro exemplo é Daniela Ribeiro (2013, p.17), em um relato apresentado no início da introdução de sua dissertação, ela afirma:

Em 1994, comecei a estudar música aos doze anos de idade. Não tinha noção do que era música e nem conhecia o instrumento musical teclado. A ideia

partiu de minha mãe, ela que me motivou a estudar e me matriculou no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEM) de Uberlândia-MG. No começo, uma professora não-surda de música me rejeitou, pois ela não sabia como lidar e dar aula para um aluno Surdo. Então, fui encaminhada para outra professora do conservatório, Sarita, professora Surda, é formada em piano na UFU- Universidade Federal de Uberlândia. A primeira música que aprendi foi Ode à Alegria, de Beethoven, que toquei na primeira semana de aula. Durante no meu aprendizado no ensino musical, eu pude perceber que os Surdos são capazes de perceber a sentir a música, não só de ouvido que os Surdos podem ouvir e sim com os olhos, porque eles podem visualizar as notas musicais e sentir o ritmo através da vibração do seu corpo.

Segundo o adolescente Gabriel Lucas:

Aprender música é direito de todos, seja ouvinte ou não, alguns Surdos talvez não queiram aprender, mas existem surdos que gostam de música e querem aprender a tocar um instrumento. Eu acho que poderiam existir escolas de música para alunos surdos também, com professores que saibam Libras. As aulas de música poderiam ser em Libras como você fez conosco. Assim, o Surdo aprenderá mais rápido. Acho também que o surdo consegue aprender a tocar um instrumento. Eu aprendi tocar tambor. E sinto o som vibrar no meu corpo e depois tento tocar no tambor. Eu não consigo ouvir as notas musicais, mas percebo que tem notas grossas e outras finas.<sup>58</sup>

De acordo com Ribeiro (2013, p.36), “os Surdos podem ‘ouvir’, ou mais especificamente ‘sentir’ a música através das vibrações sonoras que, ao entrar em contato com a nossa pele, são percebidas pelo nosso sistema nervoso”. Sendo assim, podemos afirmar que os Surdos não percebem as vibrações apenas através da utilização de um aparelho auditivo, mas principalmente pela sua sensibilidade tátil.

Outro exemplo é o de Glennie<sup>59</sup> *apud* Finck (2009, p. 60), percussionista surda de origem escocesa, explica que a incapacidade de ouvir não impede aos Surdos de escutar sons. De acordo com ela, a maioria das pessoas sabe muito pouco sobre o processo de escutar e, conseqüentemente, sobre surdez. Ao sugerir a utilização do termo “surdez profunda”, Glennie afirma que a pessoa ouvinte usa os três sentidos para escutar, ou seja, a visão, o toque e a audição; enquanto o Surdo usa apenas dois desses sentidos: o toque, através da sensação, e a

<sup>58</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>59</sup> GLENNIE, Evelyn. Entrevista concedida a Shirley Salomon. In: SALOMON, Shirley. Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. -Prof.Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003. [on line]. Disponível na internet em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraehtigung.html#id2767859>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

visão. Segundo a percussionista, o verbo “escutar” engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. Já o verbo “ouvir” envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo. Sendo assim, para que o surdo profundo possa escutar, ele teria que ouvir os sons e sentir as vibrações. De acordo com Glennie:

[...] ouvir é basicamente uma forma especializada de toque. O som é, simplesmente, o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos e que, então, são interpretados pelo cérebro. A sensação do ouvir não é o único sentido que pode fazer isto, o toque pode fazer isto demasiado. Se você estiver em uma estrada e um caminhão grande passar por perto, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com a vibração de frequências muito graves o ouvido começa a se transformar ineficiente e o resto do sentido de toque do corpo começa a dominar. Por alguma razão nós tendemos a fazer uma distinção entre o ouvir um som e o sentir uma vibração, que na realidade são a mesma coisa. É interessante notar que na língua italiana esta distinção não existe. O verbo “sentire” significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva “sentirsi” significa sentir. A surdez não significa que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com o ouvido. Mesmo alguém que é totalmente surdo pode ainda ouvir/sentir sons (GLENNIE, 2008b).<sup>60</sup>

Mais um exemplo se refere à professora Sarita Pereira (2006, p. 31), pesquisadora Surda formada em Piano pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em educação musical para Surdo. Segundo Pereira, o vibrato se baseia no princípio simples da cinestesia, simulando no tato dos dedos as ondas sonoras que a audição humana capta no ar.

De acordo com Ribeiro (2013, p.37) “o Surdo, diante de uma música que esteja sendo cantada por alguém, não ouvirá sua voz, mas sentirá o ritmo, que compreenderá através das vibrações detectadas pelo seu corpo”. Desta forma, “observa-se que eles apreciam a música em sons mais fortes, por conseguirem, dessa forma, sentir as vibrações que dela emanam” (Ibid. p.37). Segundo a autora “Os sons graves das músicas possibilitam que os Surdos possam sentir a vibração através da pele, conseguindo, assim, sentir a música e dançar conforme o ritmo” (Ibid. p.37). Como relatado por Samuel na entrevista:

O som forte é mais fácil de perceber, por exemplo, quando vejo uma pessoa tocando violão eu não consigo sentir o som do instrumento se eu estiver longe, vejo apenas o movimento dos braços de quem está tocando. Porém, quando eu me aproximo do violão começo a sentir as vibrações do som no meu corpo, pois ao bater nas cordas do instrumento o violão vibra. Então, quando eu seguro o violão consigo perceber no meu corpo esta vibração.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> GLENNIE, Evelyn. The Hearing Essay. 2008b. [on line]. Disponível na internet em: <http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm>. Acessado no dia 06 de novembro de 2016.

<sup>61</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

Ribeiro (2013, p.37-38) também relata que:

[...] através dessa minha experiência musical sei que, dependendo, cada Surdo reagirá de uma forma segundo o grau de surdez em que se encontra e assim a percepção musical será diferente para cada tipo de Surdo. A música desperta sentimentos subjetivo em cada pessoa, e isso devemos mostrar com outro “sentir” essa subjetividade para os Surdos desenvolverem a habilidade e a capacidade de abstrair a finalidade da música como mecanismo de compreensão do que pode “provocar” como comportamento subjetivo de aceção musical.

Segundo ela devemos mostrar a música de uma forma diferenciada para os Surdos perceberem como esta interfere em seu lado pessoal (Ibid., p.38). Conforme a experiência de vida de Ribeiro (2013, p.38) a autora afirma;

Da mesma forma recomendo não apresentar a música ao Surdo como uma forma de tentar ser igual ao ouvinte e tornar-se um "sujeito normal" ou apenas como um treinamento da fala, mas, sim, mostrar a percepção do ritmo como algo que pode ser uma das experiências que a música traz para os Surdos.

Ao mesmo tempo posso afirmar que *tudo professor de música* precisa saber Libras para ensinar música ao aluno Surdo. Pois a partir desta aproximação e interação com o sujeito Surdo, o conteúdo poderá ser ensinado pelo próprio professor, sem que haja auxílio de um intérprete de Libras.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 32) “a maioria dos intérpretes de Libras não tem formação musical e conhecimento dos sinais apropriados da música”. Além disso, dificilmente teremos disponível um intérprete para nos auxiliar, principalmente quando se tratar de um ambiente não escolar, como no caso dessa pesquisa. De acordo com Benassi (2013) <sup>62</sup>, nas escolas regulares:

A situação chega ao ponto de, em determinadas escolas, o intérprete dizer para o aluno Surdo para não tentar entender a disciplina Música, porque a mesma faz parte da “cultura ouvinte”, estando distante da realidade da pessoa com surdez, colocando-o assim como incapaz.

Apesar de alguns pesquisadores terem criado sinais para os termos musicais, estes ainda não foram difundidos para a comunidade surda, motivo pelo qual não são considerados oficiais da Língua de Sinais. Como apresentado por Ribeiro, Costa e Tuxi (2015, p.5):

---

<sup>62</sup> LIBRAS: inclusão no papel, exclusão na realidade. Diário da Serra. Tangará da Serra. 8 de maio. 2013. Disponível em: [http://www.matogrossoonline.com.br/artigo.php?id=6975921&cat\\_id=6](http://www.matogrossoonline.com.br/artigo.php?id=6975921&cat_id=6). Acessado no dia 31 de outubro de 2016.

Muitas propostas têm sido discutidas e utilizadas, mas será preciso haver um consenso entre os pesquisadores. Essa dificuldade acontece porque muitos dados em Libras advêm de registros coletados em vídeos filmados dos Surdos e ou falantes de Libras sinalizando. Apesar de ter propostas para a escrita de Libras, nem sempre é compreendida por todos os falantes, e o registro se dá em Língua Portuguesa.

Abaixo podemos observar dois autores que dedicaram pesquisas à elaboração de termos musicais em Libras, contribuindo para o ensino da música ao Surdo.

Tabela 3 - Autores que elaboraram termos musicais em Libras.

<b>Autor</b>	<b>Nome</b>	<b>Disponível</b>
RIBEIRO (2013)	Glossário Bilingue da Língua de Sinais Brasileira: Criação de sinais dos termos da música	Site: <a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/15032">http://repositorio.unb.br/handle/10482/15032</a>
GONÇALVES, D. B.; OLIVEIRA, M. R.	Termos musicais em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.	1ª edição, Uberlândia-MG. Gráfica Editora Pessalácia Ltda. 2011.

Apresento também alguns nomes da música que são Surdos:

Tabela 4 - Músicos Surdos.<sup>63</sup>

<b>Artistas Surdos</b>	<b>Suas características</b>	<b>Site</b>
<b>Banda Ab'Surdos</b>	Composto por 13 Surdos e 5 ouvintes. A banda é de Uberlândia- MG, dividida por grupo vocal, teclado, baixo e percussão.	<a href="http://www.musicaesilencio.com.br">www.musicaesilencio.com.br</a> (site em construção)
<b>Banda Surdodum</b>	Composto por Surdos e ouvintes de Brasília-DF, dividido por grupos vocal, teclado, baixo e percussão.	<a href="http://www.surdodum.com/">http://www.surdodum.com/</a>
<b>Evelyn Glennie</b>	Surda profunda e percussionista escocesa, sente a vibração através dos pés.	<a href="http://www.bruceduffie.com/glennie.html">http://www.bruceduffie.com/glennie.html</a>
<b>Kenwood Dennard</b>	Parcialmente surdo e baterista de jazz americano. Toca numa banda de Pop Music junto com a cantora, com o baixista, com o guitarrista e com os baixos vocais.	<a href="http://www.drummerworld.com/drummers/Kenwood_Dennard.html">http://www.drummerworld.com/drummers/Kenwood_Dennard.html</a>
<b>Ludwig van Beethoven</b>	Os primeiros sinais de surdez surgiram antes que Beethoven completasse 30 anos. Em completa surdez compôs ainda 44 obras musicais. Ele não é o único músico que compôs estando 100% surdo, porém é o caso mais conhecido, principalmente pela qualidade de seu trabalho.	<a href="http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo444.shtml">http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo444.shtml</a>
<b>Sean Forbes</b>	Rapper Surdo, nasceu surdo, mas diz que sua deficiência não o impediu de fazer música. Ele diz que a música sempre fez parte de sua vida.	<a href="http://musinalinternacional.blogspot.com.br/2012/02/sean-forbes.html">http://musinalinternacional.blogspot.com.br/2012/02/sean-forbes.html</a>
<b>Shawn Dale Barnett</b>	Surdo profundo e baterista americano. Ele apresenta o show rotulado como “musica surda”, produzida com os sons somente com percussão. Morreu de câncer em	<a href="http://www.findagrave.com/cgi-bin/fg.cgi?page=gr&amp;G">http://www.findagrave.com/cgi-bin/fg.cgi?page=gr&amp;G</a>

<sup>63</sup> Tabela disponível em: RIBEIRO (2013, p.33)

	2006.	Rid=35106907
<b>Signmark</b>	Um rapper Surdo finlandês, Filho de pais Surdos, Desde pequeno que se habituou a recitar poesia e música em Língua Gestual, mas foi só em 2004 que começou a criar a sua própria música. Em 2006 lançou o seu primeiro álbum, "Signmark", tornando-se o primeiro músico a atuar em Língua Gestual. Em 2009, competiu nas provas de qualificação para representar a Finlândia no Festival Euro visão da Canção, tendo ficado em segundo lugar na final. Signmark orgulha-se de já ter atuado em todo o mundo, destacando o carácter bilíngue dos espetáculos ao vivo, onde conta com um vocalista que atua em inglês para o público ouvinte, ao mesmo tempo que ele atua em Língua Gestual Americana. Deste modo, pretende mudar a atitude das pessoas em relação à Surdez.	<a href="http://www.abril.com.br/noticia/diversao/no_300765.shtml">http://www.abril.com.br/noticia/diversao/no_300765.shtml</a>

Abaixo veremos as principais habilidades musicais dos alunos com surdez, sugeridas por Darrow<sup>64</sup> *apud* FINCK (2009, p.155). Na Tabela 5 podemos observar algumas características musicais de indivíduos com surdez. De forma resumida, Finck organiza as características que poderão ser utilizadas e adaptadas pelos educadores musicais, a fim de ensinar música aos alunos Surdos.

Tabela 5 - Características utilizadas pelos educadores musicais a fim de ensinar música aos alunos Surdos.<sup>65</sup>

1. Habilidades rítmicas tendem a ser mais fortes do que as habilidades relacionadas à fala;
2. A discriminação de padrões rítmicos é mais difícil que a percepção do pulso;
3. O estímulo musical pode ser apresentado em um nível apropriado de amplificação;
4. Percepção tátil pode compensar em parte o déficit auditivo;
5. Dicas visuais para representar o pulso podem ser particularmente úteis,
6. Habilidades musicais de Surdos e alunos com dificuldades auditivas podem ser retardadas ao invés de desviadas.
7. As discriminações de alturas podem ser percebidas mais facilmente em uma abrangência de frequências graves.

<sup>64</sup> DARROW, Alice-Ann. Teaching Students with Hearing Losses. *General Music Today*, 2007; 20; 27. p.27-30.

<sup>65</sup> Tabela disponível em Finck (2009, p.155).

8. As habilidades de discriminação de altura podem ser desenvolvidas com treinamento;
9. Habilidades de discriminação podem ser mal julgadas por causa dos problemas de linguagem que interferem nas habilidades dos estudantes em descrever o que é ouvido;
10. A abrangência vocal dos estudantes com perdas auditivas é frequentemente mais baixa e mais limitada do que a apresentada por estudantes ouvintes;
11. Estudantes com perdas auditivas podem se beneficiar musicalmente e academicamente, ao participar de atividades musicais;
12. Os alunos com perdas auditivas são frequentemente mais capazes de responder aos aspectos rítmicos da música do que aos aspectos tonais;
13. Para alcançar os objetivos educacionais os alunos com perdas auditivas podem exigir uma maior disposição nas propriedades do som duração e intensidade ao estímulo musical do que para os estudantes ouvintes típicos;
14. Instrumentos temperados podem dar um melhor retorno aural do que os instrumentos de percussão;
15. Usar um andamento moderado atende uma maior precisão na performance rítmica;
16. Estudantes com perdas auditivas podem executar/interpretar mais ao ler uma notação musical do que confiar na audição do ouvido, imitando ou aprendendo por repetição.
17. Os alunos com perdas auditivas podem melhorar a entonação vocal ao cantar e ao falar, ao participarem de atividades vocais;
18. A extensão vocal da literatura musical deve ser levada em consideração nos cantores que tem perdas auditivas;
19. Alunos com perdas auditivas são capazes de melhorar com um treinamento de ouvido como são os típicos alunos ouvintes;
20. O estímulo vibro-tátil é uma ferramenta suplementar útil na instrução de música de estudantes com perdas auditivas, como é também para os alunos típicos ouvintes;
21. Estudantes com perdas auditivas podem desenvolver um ouvido mais sensível ao som com o tempo;
22. Alunos com perdas auditivas podem se beneficiar da instrução e uso de vocabulário musical;
23. Alunos com perdas auditivas exibem certas preferências musicais com relação ao som, fonte, intensidade e as condições de escutar;
24. Deveria ser dada uma atenção particular para a amplificação e a qualidade musical da mídia musical quando se instrui alunos com perdas auditivas;
25. A instrução musical pode ajudar no desenvolvimento de um número de comportamentos não musicais.

Tais como a produção da fala e da escuta, linguagem, habilidades sociais e acadêmicas.

Conforme Finck (2009, p.187) ao ensinar música ao aluno com surdez devemos adaptar as atividades utilizando o apoio visual e tátil. Além disso, a autora destaca a importância da utilização de caixas de som amplificadas ou instrumentos com caixa de ressonância. Finck afirma que outras estratégias que podem ser utilizadas com as pessoas surdas são programas de computadores<sup>66</sup> ou, os estímulos vibro-táteis e os ajustes de frequência. Darrow *apud* Finck (2009, p. 188) afirma que: “os objetivos musicais direcionados para os alunos Surdos devem ser os mesmo daqueles, frequentemente, elaborados para os estudantes ouvinte”. Segundo a autora, os objetivos devem incluir diversas formas de participação musical, tais como:

Tabela 6 - Darrow *apud* Finck (2009, p.188).

- Escutar a música;
- Cantar;
- Tocar instrumentos;
- Mover-se com a música;
- Criar música e, finalmente,
- Ler música.

Ainda de acordo com Darrow *apud* Finck (2009, p.188), “os objetivos da educação musical poderiam, também, incluir conhecimento sobre as obras primas da música e dos elementos da música, ritmo, melodia, harmonia, forma e expressão”. Assim como em Darrow (2008), Glennie (2003) também apresenta objetivos que são fundamentais quando se trabalha com Surdos. Glennie em entrevista com Salmon<sup>67</sup> *apud* Finck (2009, p.188) afirma:

O meu professor não deu uma receita de como tocar, então, em casa, usava as mãos, acariciava, arranhava com as unhas a pele do tambor, com isto fazia diferentes sons. Então o professor também dizia: - Toque trovoadas! E, assim, tocava um som que pra mim era trovoadas. - Toque o som de um mar

<sup>66</sup> BROWN, Kristi; DENNEY, LeAnn. Music Use in Elementary and Middle School Classrooms for the Deaf. The University of Tennessee. April 4, 1997. Disponível em: <http://www.Deafed.net/PublishedDocs/970723b.htm>. Acessado no dia 06 de novembro de 2016.

<sup>67</sup> SALMON, Shirley. Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober, 2003.[on line] Disponível na internet em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#id2767859>. Acessado no dia 06 de novembro de 2016.

tranquilo, ou então, toque um momento em que o sol brilha e é muito claro, ou ainda, - Nós estamos numa floresta, um pouco assustadora com tons escuros! [...] Fantasia não se pode ensinar! A fantasia deve estar próxima do aluno, ser estimulada, não está em nenhum livro de orientação para professor e é difícil achar um professor que reserve tempo para isso. Mas se a fantasia for estimulada nos seus alunos, eles descobrem tudo o que podem fazer com o seu instrumento e, então, vão trabalhar deste modo continuamente.

No próximo capítulo apresentarei as atividades musicais propostas aos alunos Surdos do *Núcleo Vida*. Apesar de chamar a atenção ao universo sonoro, foi possível perceber que os Surdos, muitas vezes ignoraram a existência do som, por serem demasiadamente centrados no aspecto visual.

Desta forma, acredita-se que a estimulação prévia pode ser um fator importantíssimo para o desenvolvimento da percepção auditiva do indivíduo Surdo como também dos ouvintes. Acredita-se que esta deve acontecer desde os primeiros dias de vida, pois a partir dela será possível perceber a existência do som, percebendo como as vibrações sonoras são produzidas, a relação entre som e silêncio e as particularidades de cada som relacionadas a timbre, altura e intensidade.

A partir dessa observação e baseado nas atividades propostas por Louro (2012, p.204-222) no livro “Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência”, propus algumas atividades semelhantes, aos alunos Surdos do “*Núcleo Vida*”.

### **3.1 O Indivíduo surdo e sua relação com a prática musical**

Ao buscar referenciais na literatura encontrei alguns autores que discutem sobre o indivíduo surdo e sua relação com a prática musical, dentre eles destaco: Kuntze (2014), Bogaerts (2013), Ribeiro (2013), Louro (2012), Finck (2009) e Cervellini (2003). Estes autores discutem que o desenvolvimento musical, a aprendizagem e a construção do conhecimento musical do indivíduo Surdo está relacionado à experiência musical, principalmente daqueles que apresentam surdez de grau severo e profundo.

É pelo contato, pela escuta, pela apreciação e pelo reconhecimento de elementos referentes à matéria prima (som e silêncio) e à linguagem musical, que os alunos podem perceber o mundo sonoro. De acordo com Finck (2009, p.154) “conscientizando os alunos sobre questões referentes à organização deste material sonoro e à criação de novas

possibilidades, estar-se-ia repensando, juntamente com os alunos, o processo musical de forma ativa e contínua”.

Segundo a autora:

para uma educação musical consistente e efetiva de alunos Surdos, é essencial que esse processo ativo e contínuo contemple situações de aprendizagem em que as crianças entendam o mundo à sua volta, encontrando o seu próprio caminho na percepção dos sons e contribuindo para o desenvolvimento de novas maneiras de se relacionar com o entorno sonoro (Ibid. 2009, p.154).

De acordo com a autora:

Quando um educador promove uma situação de ensino musical, o conhecimento produzido é resultado de um processo dinâmico, ou seja, se por um lado, o aluno interage com seus pares, ao mesmo tempo em que estabelece trocas enriquecedoras com a mediação do professor, por outro, o próprio educador amplia seus conhecimentos com a contribuição das experiências dos alunos (Ibid.p.154).

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

### **3.2 Acesso à música na infância**

Estudos apontam a infância como sendo o período propício para o desenvolvimento do cérebro. Segundo Ilari (2003, p 14), é a partir “do nascimento aos 10 anos de idade, [que] o cérebro da criança está em pleno crescimento e apresenta as melhores ‘condições’ de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades”. Para a autora, “as conexões do cérebro infantil dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que por sua vez auxiliam no desenvolver-se das diversas inteligências”. Para que o cérebro de uma criança consiga desenvolver a inteligência musical, basta que proporcionemos a ela o fazer musical (ILARI, 2003, p.14).

Segundo Cardoso e Sabbatini (2000), “a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança”. Com isso, o hábito de cantar e dançar com bebês e crianças pode auxiliar no aprendizado musical e no desenvolvimento da

afetividade e socialização (ILARI, 2003, p. 14). Segundo a autora, as atividades apresentadas abaixo, são benéficas e podem contribuir para um bom desenvolvimento do cérebro da criança:

Cantar canções em aulas, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som da música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais (ILARI, 2003, p. 14).

Para Ilari (2003, p. 14), o educador musical “deve se lembrar que além do desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical, a educação musical da criança deve ser divertida, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nestes futuros adultos.” Acredita-se que o acesso à música, desde a infância, contribui para a formação do indivíduo como um todo, seja ele ouvinte ou não.

A perda auditiva repercute sobre o desenvolvimento infantil. De acordo com (MARCHESI *apud* DESSEN e BRITO, 1997 p.114), “quanto mais idade tiver a criança, e quanto maior experiência com o som e com a linguagem oral que ela possuir, mais facilitada será a sua posterior evolução linguística”. Segundo Dessen e Brito (1997, p.115), a identificação e intervenção precoces da perda auditiva em bebês e crianças adquirem importância crucial para o processo de adaptação da criança ao mundo. Segundo Luiza e Samuel, o processo de aquisição da linguagem se deu, inicialmente, pelo uso da Língua oral, ou seja, da Língua Portuguesa, pois nenhum dos membros da família se comunicavam em Libras. Conforme relatam na entrevista, a Língua de Sinais passou a fazer parte de suas vidas durante a fase escolar, no contato com amigos e também no trabalho. Abaixo veremos alguns relatos sobre a infância destes adolescentes e o contato com a Língua de Sinais como também, sua experiência com o som e a linguagem oral.

Luiza afirma:

Na minha casa ninguém sabe Libras, só uma prima quis aprender Libras [...] acho que as pessoas, em especial, a nossa família, deveriam aprender Libras, pois tudo fica mais difícil para o Surdo quando não conseguimos nos comunicar em Português [...] Nós também precisamos aprender, nós temos os mesmos direitos que os ouvintes. Se tivéssemos tido contato com a

Língua de Sinais desde os primeiros anos de nossa vida poderíamos nos comunicar melhor.<sup>68</sup>

De acordo com Luiza, a Língua de Sinais é o principal meio pelo qual o Surdo se comunica e por isso deve ser utilizada desde os primeiros anos de vida desse sujeito para que ele possa se comunicar desde a infância. Sobre a presença do som durante a infância, ela afirma: “não gosto da minha voz, prefiro falar com minhas mãos”.<sup>69</sup> Neste momento é possível perceber a relação existente entre a voz humana como sendo um som reconhecido pela aluna Luiza. Observamos ainda que Luiza defende o uso da Libras como sendo o seu meio pelo qual o sujeito Surdo se comunica.

No caso do adolescente Samuel, não havia nenhuma pessoa que soubesse Língua de Sinais na sua família, por esse motivo sempre conversou em Português. De acordo com Samuel o som sempre esteve presente em sua vida e foi assim que ele aprendeu as primeiras palavras. Segundo o adolescente seu primeiro contato com a Língua de Sinais “foi aos oito anos de idade na Escola Estadual Francisco Sales em Belo Horizonte”.<sup>70</sup> Conforme relata Samuel, foi muito importante ter aprendido se comunicar oralmente, pois é através da oralização que ele se comunica com seus pais e irmão, mas afirma: “eu prefiro conversar em Libras, é mais fácil”.<sup>71</sup>

Para o aluno Gabriel Lucas, as coisas aconteceram de forma diferente. Apesar de ter nascido com surdez profunda nos dois ouvidos, teve o apoio de sua mãe desde os primeiros dias de vida. Segundo relato de Gabriel Lucas, sua mãe aprendeu Libras para se comunicar com ele. “Minha mãe sabe Libras, mas meu pai e meus irmãos não sabem, converso com eles em Português” [...] “Quando eu nasci minha mãe aprendeu Libras para me ensinar”.<sup>72</sup> Neste caso foi possível perceber que a Língua de Sinais foi o primeiro meio de comunicação de Gabriel Lucas, mas não o único. Como ele nos relata, seu pai e seus dois irmãos não tiveram interesse em aprender Libras e por isso ele foi obrigado a aprender a se comunicar oralmente, a partir da leitura labial.

A origem da surdez é, “um fator importante que tem relação, não somente com a idade da perda auditiva, com possíveis distúrbios associados e com o desenvolvimento

---

<sup>68</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>69</sup> Idem.

<sup>70</sup> Idem.

<sup>71</sup> Idem.

<sup>72</sup> Idem.

intelectual, mas também com a reação emocional dos pais” (MARCHESI *apud* DESSEN e BRITO, 1997 p.115).

Segundo Dessen e Brito (1997 p.115), “a identificação do grau de surdez apresentado pela criança e o diagnóstico diferencial da deficiência auditiva constituem-se fatores fundamentais para o acompanhamento e orientação quanto aos cuidados dispensados à criança”.

### **3.3 A percepção auditiva presente no processo de aprendizado musical**

A percepção auditiva é um dos elementos mais significativos a ser desenvolvido na educação musical, pois o ouvir está presente na experiência musical ativa, sendo este um veículo relevante para o crescimento musical do indivíduo (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.12). Desta forma, pode-se inferir que o aprendizado musical depende das experiências acústicas vivenciadas, incluindo a discriminação de sons, a habilidade para perceber temas musicais, a sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e a capacidade para produzir e/ou reproduzir música (GARDNER<sup>73</sup> *apud* MENDONÇA e LEMOS, 2010, p. 13).

Nas palavras de Mendonça (2010, p. 59), “a audição permite que o indivíduo adquira conhecimentos do que está à sua volta, incluindo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem”. Desta forma, a audição tem início na detecção do som, por meio da vibração que chega mecanicamente à cóclea e traduzidas em potenciais que são enviados até o córtex cerebral e culminam no reconhecimento de padrões complexos (PEREIRA<sup>74</sup> *apud* MENDONÇA, 2010, p. 59) tais como música e linguagem. Ouvir, falar, ler e escrever são habilidades intrinsecamente associadas.

Logo, o sistema auditivo, a audição e o processamento das informações auditivas são aspectos importantes para esta pesquisa, uma vez que estão envolvidos com a percepção e produção musical. Considerando que a audição possui função primitiva, acredita-se que mudanças que prejudiquem a função auditiva podem influenciar na formação do sistema de aprendizagem desse indivíduo. Dadas às afirmações apresentadas acima, conclui-se que a nossa audição ocupa um lugar importante nas atividades que constituem a experiência musical.

---

<sup>73</sup> GARDNER, H.; COSTA, S. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre. 1994.

<sup>74</sup> PEREIRA, L. D. Avaliação do Processamento Auditivo Central, In: LOPES FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmed Distribuidora de Livro, 2005.

Segundo Terto e Lemos (2011, p. 926), “a audição é um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que desempenha papel preponderante e decisivo na aquisição da fala e da escrita”. Na visão destes autores, “para que um indivíduo receba, analise e interprete os sons”, “é necessário que este desenvolva uma série de habilidades denominadas Processamento Auditivo (PA)”. Desta forma, Terto e Lemos (2011, p. 926) definem Processamento Auditivo como sendo “a maneira como o cérebro reconhece e entende a informação auditiva que ouvimos”. Segundo as autoras, este refere-se ao “conjunto de habilidades auditivas realizadas pelo sistema nervoso central que são necessárias para a interpretação dos sons”, ou seja, “é a compreensão do estímulo sonoro”.

O termo Processamento Auditivo foi definido pela *American Seech-Language Hearing Association* (ASHA<sup>75</sup> apud MENDONÇA, 2009, p. 21), como:

[...] os mecanismos e processos do sistema auditivo responsáveis pelos seguintes fenômenos comportamentais: localização sonora e lateralização; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, incluindo resolução temporal, mascaramento temporal, integração temporal.

Com o intuito de tornar o som uma informação necessária, o ouvinte faz construções sobre as informações que recebe via audição (KATZ; WILDE<sup>76</sup> apud MENDONÇA, 2009, p. 59).

---

<sup>75</sup> AMERICAN SEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (ASHA). Central Auditory processing: current status of research and implications for clinical practice. *American Journal of Audiology*, v.5, p. 41-54, 1996.

<sup>76</sup> KATZ, L; WILDE, L. **Desordens do Processamento Auditivo**. In: KATZ, J. *Tratado de audiologia clínica*. 4.ed. São Paulo: Manole, 1999.

## Capítulo IV – ATIVIDADES REALIZADAS NO NÚCLEO VIDA

[...] a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau (GAINZA, 1988: p.22).

Em princípio, quando falo no tema Educação Musical e Surdez, as pessoas me perguntam como isso é possível e questionam sobre quais atividades são desenvolvidas com os alunos Surdos. Além disso, interrogam sobre a visão do próprio Surdo em relação à música.

Ao tentar responder estas questões, procuro sempre levar em conta as particularidades de cada indivíduo Surdo que acompanhei no *Núcleo Vida*. Primeiramente, aponto a necessidade de termos consciência de que há Surdos que não se interessam por música, assim como acontece com os ouvintes. Isto está relacionado com sua própria vivência, no lugar onde está inserido, seja na família, entre amigos, no trabalho ou na comunidade. Temos que levar em consideração que há Surdos que entendem e outros que não querem entender música, isto é, no sentido de ouvir (*ouïr*)/escutar(*entendre*): o **ouvir**, como sendo a função da escuta passiva e constante, relativa à recepção do som percebido pelo ouvido, ou seja, à função sensorial do órgão auditivo (SHAEFFER<sup>77</sup> *apud* REYNER, 2011, p. 96); o **escutar**, em contraposição ao ouvir, vai além do som, é um processo ativo que se refere ao interesse específico pelo que está sendo ouvido, que nos leva ao compreender/entender. Este refere-se à “função da escuta que tende para o reconhecimento do significado do som, de seu sentido”, como uma espécie de refinamento da escuta” (REYNER, 2011, p. 99). Assim, compreender e escutar são complementares e se retroalimentam. E há também aqueles que se emocionam com música e aqueles que são indiferentes a ela, sendo que esta indiferença geralmente pode estar relacionada ao preconceito ou discriminação imposta pela própria cultura surda em relação à música na vida de um indivíduo Surdo.

Segundo Sá (2008, p.4), há Surdos com maiores condições de deliciar-se com música, e outros que jamais passarão por uma experiência musical. Ao verificarmos que o Surdo não está tão distante do universo do ouvinte, mesmo que o ouvinte tenha o aparelho auditivo em total funcionamento, devemos repensar alguns fatores a fim de propor atividades

---

<sup>77</sup> SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Nouvelle Édition. Paris: Éditions du Seuil, 1966, 104.

relacionadas às suas particularidades, como a percepção do som por meio do resíduo auditivo ou do corpo como um todo.

Ao expor quais e como foram desenvolvidas as atividades musicais propostas no *Núcleo Vida*, explico que cada adolescente Surdo apresenta um grau de surdez e o que isso implica na seleção dos materiais de tais atividades. O propósito das atividades é beneficiar, tanto os Surdos com perda leve, quanto os que apresentam perda severa ou profunda. Por este motivo, a referência utilizada para a proposta e seleção de atividades foi a vibração do som.

As atividades musicais realizadas com os alunos do *Núcleo Vida* foram desenvolvidas a partir das propostas pedagógicas de alguns educadores musicais como Dalcroze (1865 – 1950) e Schafer (1933). Além das atividades sugeridas por estes pedagogos, utilizei alguns jogos musicais e atividades pedagógicas recomendadas por Louro (2006). Outros materiais, como dissertações, teses e artigos também foram utilizados como referenciais teóricos para o embasamento das atividades propostas nesta dissertação.

## **Aula 1**

**Conteúdo:** Pulso, timbre e andamento.

**Número de alunos:** 2 Surdos e 5 ouvintes.

**Objetivo:** Explorar instrumentos de percussão, reconhecendo diferenças na forma de cada instrumento, no material que cada um é confeccionado e em seu tamanho e timbre.

**Recursos:** Bola de plástico e instrumentos de percussão: tambor, atabaque, pandeiros, reco-reco de bambu e de metal, chocalhos de latinhas, caxixi, triângulos, afoxé, xequerê, pau-de-chuva.

### **Procedimentos:**

Expliquei oralmente e através da Libras o que iria acontecer nas aulas de músicas e perguntei aos adolescentes qual a relação que eles tinham com a música: se gostam, onde ouvem música, se conhecem alguém que toca algum instrumento, quais instrumentos mais gostam etc. Em seguida, cada adolescente se apresentou dizendo o seu nome, no caso dos Surdos, soletrando-o no alfabeto manual ou mostrando o seu sinal/nome.

Em pé e em círculo, os adolescentes passaram a bola para as mãos do colega ao lado acompanhando o pulso da música marcado pelas batidas do tambor, que foi executado por um dos alunos. Quando a música terminar, o adolescente que estiver com a bola nas mãos, fala o seu nome e/ou faz o seu sinal nome.

Em seguida, foram apresentados aos adolescentes alguns instrumentos de percussão. Neste momento os alunos exploraram os sons de cada um, observando as diferenças e semelhanças existentes entre eles. Posteriormente, todos se assentaram no chão e nos posicionamos em círculo para conversarmos sobre esta experiência.

Neste momento, alguns adolescentes sinalizaram que conheciam o violão e alguns instrumentos de percussão, ouviam músicas no rádio, na internet, na televisão, em shows e nas igrejas que frequentavam.

Após esta conversa, iniciei a apresentação dos nomes: cada adolescente soletrou o seu nome e mostrou o seu sinal (utilizado para identificar cada pessoa), inclusive eu. Como eu conheci alguns desses adolescentes antes do início desta pesquisa, já possuía um sinal próprio, que havia ganhado de uma ex-adolescente surda do *Núcleo Vida*.

Em seguida, nos levantamos para iniciar a dinâmica do ‘Passe a bola’<sup>78</sup>, proposta por Bogaerts (2013, p.89):

*Passe, passe, passe a bola  
Passe a bola sem parar  
Se você ficar com a bola  
O seu nome vai falar.*

Nesta atividade foi possível trabalhar o pulso, pedindo aos adolescentes que mantivessem a regularidade das pulsações marcadas pelo tambor, enquanto passavam a bola. Apesar de simples, esta dinâmica foi muito interessante, porque nesse momento os Surdos puderam interagir com os ouvintes e os ouvintes com os Surdos.

Para que os adolescentes conseguissem perceber as diferenças de andamento, cantei/interpretei (em Libras) a música em diferentes velocidades, acelerando ou diminuindo o andamento das batidas do tambor. Nesta dinâmica, além da percepção da

---

<sup>78</sup> Folclore Brasileiro.

pulsação, esperava que os adolescentes sentissem o contraste entre o som e o silêncio, que acontecia quando a música acabava.

Durante a realização desta atividade não tive a intenção de que os adolescentes Surdos percebessem e cantassem a letra da música, pois como o nível de surdez dos adolescentes do *Núcleo Vida é severo e profundo*, seria difícil perceber o desenho melódico da música. Nesta atividade priorizei apenas a percepção do contraste entre o som e o silêncio e a percepção e manutenção da pulsação. O propósito desta aula era que tanto os adolescentes Surdos quanto os ouvintes, fossem atendidos. Para isso, o parâmetro musical utilizado foi a vibração.

Pude perceber que os adolescentes Surdos utilizavam a referência visual para se certificar se a música havia acabado. Após perceber que eles estavam se guiando pela referência visual, pedi a um dos alunos que tocasse o tambor escondido do grupo que estava realizando a dinâmica. Acredito que eles percebiam as batidas do tambor pelas vibrações que estas causavam, mas, ao notarem que as batidas eram interrompidas, olhavam para o instrumento e só então paravam de passar a bola. A partir desta experiência, foi possível perceber que os Surdos conseguiam sentir as batidas do tambor, mesmo quando este era tocado fora da região da visão, por causa a forte intensidade produzida pelo instrumento. Bogaerts (2013, p. 90) “afirma que ao utilizarmos instrumentos que são mais facilmente percebidos pelos Surdos, teremos maiores chances de alcançarmos nossos objetivos musicais”.

Bogaerts (2013, p.89) aponta que “o recurso visual é fortemente utilizado pelos Surdos e, nada mais natural que, nas aulas de música, ele ainda prevaleça perante outros sentidos”. Skliar<sup>79</sup> *apud* Bogaerts (2013, p.89) chama atenção para o fato: “a surdez é uma experiência visual, [...] e isto significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Na escolha das atividades cantadas e das músicas utilizadas nas aulas, procurei selecionar o repertório escolhendo músicas com letras adequadas à faixa etária e ao nível cognitivo dos adolescentes. Porém, senti a necessidade de trabalhar com um repertório

---

<sup>79</sup> SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.27-28.

mais simples durante as dinâmicas, visto que alguns Surdos não tiveram acesso à música durante a infância.

## **Aula 2**

**Conteúdo:** Pulso, andamento, som e silêncio.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 7 ouvintes.

**Objetivo:** Identificar se os adolescentes Surdos conseguem realizar algumas ações-combinadas utilizando mãos e pés.

**Recursos:** Equipamentos eletrônicos como computador, celular ou tablet, internet, projetor.

### **Procedimento:**

Primeiramente todos os alunos caminharam pela sala batendo com os pés no chão e contando em voz alta até 4. Em seguida, repetiram a contagem até que todos conseguissem realizar ao mesmo tempo. No caso dos alunos Surdos, precisei intervir algumas vezes, isso porque eles não terão retorno dos sons dos pés percutidos no chão, pois a sala onde executamos esta atividade possui o chão de piso de cerâmica. Em seguida, experimentamos realizar a mesma atividade em um teatro que possui o chão de madeira para verificar se os alunos Surdos perceberiam alguma diferença. Como avaliação, solicitei que cada aluno executasse a proposta individualmente ao final de cada repetição. Abaixo veremos a linha executada pelos pés.

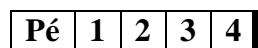


Figura 5 - Pé = Pulso

Os números utilizados na Figura 5 equivalem aos quatro tempos de um compasso quaternário que foi executado com os pés sem modificação no andamento, para que o pulso fosse constante. É importante que se use um metrônomo.

Primeiramente, devemos verificar se todos os alunos Surdos estão percutindo corretamente com os pés. Em seguida, pedi aos alunos que acrescentassem as mãos, ou seja, pés e mãos foram executados simultaneamente como na figura abaixo.

Mão	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Pé	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Figura 6 - Pés e mãos simultâneos.

A seguir apresentei a atividade completa da ação-combinada. Durante a execução da ação-combinada mostrei alguns quadrinhos em branco, equivalentes ao silêncio, que na música é representado pelas pausas. É importante ressaltar que alguns exemplos que observaremos abaixo foram elaborados pelos próprios alunos durante as aulas de música no *Núcleo Vida*.

Mãos	1	2	3	4		2	3	4			3	4				4
Pé	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Mãos	1					2					3					4
Pé	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Mãos		2		4	1		3		1			4	1	2		
Pé	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Mãos	1	2	3			2	3		1	2		4	1		3	4
Pé	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Figura 7 - Atividade 1 – Ação-combinada de Mãos e Pés

A seguir veremos a mesma atividade, porém, ao invés da utilização dos números e dos quadrinhos em branco, utilizaremos a figura de semínima e da sua respectiva pausa:

Semínima = (♪) / Pausa de semínima = (♫)

Pé	♪	♪	♪	♪
	1	2	3	4

Figura 8 - Parte que deverá ser realizada pelos pés

A parte representada pelos pés equivale à pulsação da música e deve ser mantida durante toda a atividade. Cada número foi substituído por uma semínima ou pausa de semínima.

<b>Mãos</b>	♪	♪	♪	♪	⋈	♪	♪	♪	⋈	⋈	♪	♪	⋈	⋈	⋈	♪
<b>Pé</b>	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪
<b>Mãos</b>	♪	⋈	⋈	⋈	⋈	♪	⋈	⋈	⋈	⋈	♪	⋈	⋈	⋈	⋈	♪
<b>Pé</b>	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪
<b>Mãos</b>	⋈	♪	⋈	♪	♪	⋈	♪	⋈	♪	⋈	⋈	♪	♪	♪	⋈	⋈
<b>Pé</b>	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪
<b>Mãos</b>	♪	♪	♪	⋈	⋈	♪	♪	⋈	♪	♪	⋈	♪	♪	⋈	♪	♪
<b>Pé</b>	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

Figura 9 - Versão final da ação combinada com semínimas.

Sugiro a utilização de um metrônomo visual<sup>80</sup> durante a realização desta atividade, pois, no caso dos alunos Surdos, é necessário que eles tenham um recurso visual para facilitar a compreensão. Alguns metrônomos são encontrados como aplicativos e estão disponíveis gratuitamente para *download*, além de possuir a função vibratória que auxiliará o surdo no entendimento do pulso da música proposta, isso por causa do recurso visual e da vibração produzida pelo aparelho.

O primeiro aplicativo utilizado nas aulas de música do *Núcleo Vida* foi o *Afinador & Metrônomo – Soundcorset*<sup>81</sup>. Nele cada tempo do compasso é represento por cores e as suas subdivisões podem ser observadas a partir de um cursor cromático (representado pelas flechas) que atravessa toda tela do celular indicando a mudança de tempo. Cada tempo só estará completo quando for preenchido por uma única cor.

<sup>80</sup> O Metrônomo visual pode ser encontrado como aplicativo para celular. Veja alguns exemplos: Afinador & Metrônomo - Soundcorset, Dummer's Metronome, Metronome: Tempo Lite, Metrônomo: Tempo, Metrôno (Metronome), Visual Metronome, Metrome M1, Métronome.

<sup>81</sup> Aplicativo disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.soundcorset.client.android>. Acessado no dia 18 de setembro de 2016.

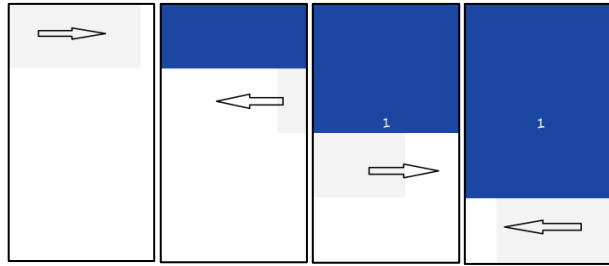


Figura 10 - Subdivisão do tempo - cursor cromático representado pelas flechas.

Abaixo podemos ver imagens de outro aplicativo, o *Metrono*<sup>82</sup> que também foi utilizado com o intuito de proporcionar /ilustrar ao Surdo o pulso de um compasso quaternário. Nele, os tempos são representados por figuras rítmicas que são enfatizadas por uma cor (laranja) vibrante no momento de sua execução.

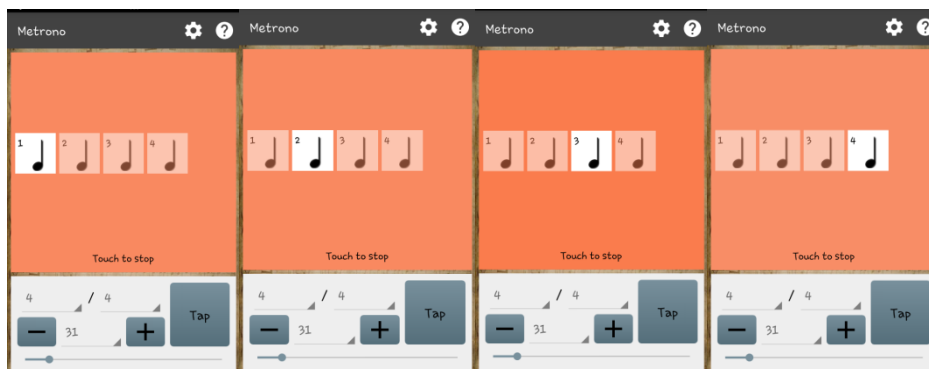


Figura 11 - *Print*<sup>83</sup> do aplicativo *Metrono*.

### Aula 3

**Conteúdo:** Pulso, andamento e timbre.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 3 ouvintes.

<sup>82</sup> Aplicativo disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ch.diodecompany.metrono>. Acessado no dia 18 de setembro de 2016.

<sup>83</sup> *Print* = Captura de tela. Neste caso utilizei o celular.

**Objetivos:** Marcar e reconhecer a pulsação utilizando como referência o movimento do corpo.<sup>84</sup> Explorar andamentos diferentes em uma mesma música. Identificar timbres de instrumentos de percussão e do violão.

**Recursos:** Violão, tambor e pandeiro.

**Procedimento:**

Para a realização desta atividade, pedi aos adolescentes que se posicionassem em pé formando um círculo, a uma distância razoável dos colegas para que não esbarrassem uns nos outros. Após o posicionamento de todos, mostrei a eles como deveriam se movimentar: batendo os pés no chão, primeiro o direito e em seguida o esquerdo, de um lado para o outro. Quando o pé direito tocasse o chão, contaríamos 1 e quando o pé esquerdo tocasse o chão, contaríamos 2, como na Figura abaixo. Desta forma, estaríamos marcando com os movimentos dos pés um compasso binário. Em seguida, introduzi uma palma para cada batida dos pés, conforme Figura 13. Posteriormente, acrescentei alguns instrumentos como o pandeiro, tambor, violão de acordo com a Figura 14.

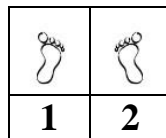


Figura 12 - Pé<sup>85</sup> direito 1º tempo. Pé esquerdo 2º tempo.

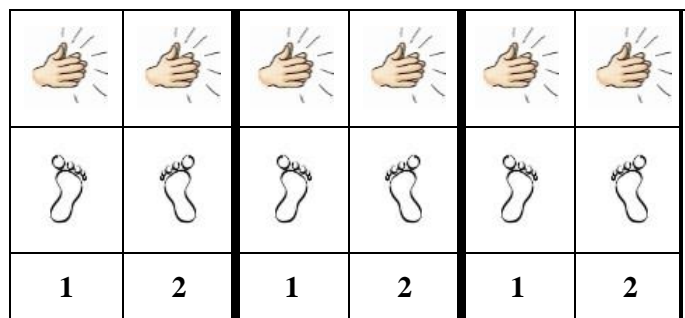


Figura 13 - Sequência de Mãos<sup>86</sup> e Pés.

<sup>84</sup> Baseado na adaptação do método *O Passo* de Lucas Ciavatta. O Método *O Passo* é “Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares. Eles são: corpo, representação, grupo e cultura”. (CIAVATTA, 2009, p. 13)

<sup>85</sup> Imagem disponível em: <http://www.tudodesenhos.com/uploads/images/9029/pegada-humana.jpg>. Acessado no dia 11 de setembro de 2016.



Figura 14 - Sequência de palmas, pandeiros<sup>87</sup>, tambor<sup>88</sup>, violão e pés.

Durante esta aula foi proposta a execução da música “Asa Branca” que deveria ser realizada pelos próprios adolescentes. A turma foi distribuída da seguinte maneira: violão (um aluno ouvinte), pandeiros (um ouvinte e um surdo), tambor (um aluno surdo), os demais ficaram com as palmas. Este último foi introduzido na música para ajudar na marcação do pulso. Inicialmente, foi executado por um adolescente Surdo, em seguida, pelos demais colegas.

Foi possível verificar que alguns adolescentes conseguiram conciliar as palmas, os pandeiros, o tambor, e o violão com os pés, enquanto outros apresentaram dificuldades na coordenação de alguns instrumentos.

Louro<sup>89</sup> *apud* Bogaerts (2013, p. 99) aponta que “muitas vezes, a dificuldade em tocar um instrumento ou simplesmente manter a regularidade das pulsações, pode estar relacionada com um baixo desenvolvimento psicomotor”. Sobre este aspecto, a autora chama a atenção para o papel que a musicalização pode desempenhar, pois, “através de

<sup>86</sup> Imagem disponível em: <http://worldartsme.com/images/clap-your-hands-clipart-1.jpg>. Acessado no dia 11 de setembro de 2016.

<sup>87</sup> Imagem disponível em: <http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.com.br/canstock13476494.jpg>. Acessado no dia 11 de setembro de 2016.

<sup>88</sup> Imagem disponível em: <http://previews.123rf.com/images/iimages/iimages1303/iimages130301313/18458247-Illustration-of-a-big-toy-drum-on-a-white-background-Stock-Photo.jpg>. Acessado no dia 11 de setembro de 2016.

<sup>89</sup> LOURO, Viviane dos S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**/ Viviane dos Santos Louro, Luis Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

suas atividades, pode trabalhar a lateralidade, a noção de espaço, o tônus muscular, o esquema corporal, a coordenação motora, o equilíbrio e outros aspectos importantes”. De acordo com Louro, esta carência pode ser justificada pela falta de estímulos e vivências, principalmente nos primeiros anos de vida da criança.

No caso do Surdo, Cervellini (2003, p. 204) afirma que as “experiências musicais [são] gratificantes na infância [e] podem ser a pedra inaugural para o ser musical do Surdo [além de] constituir [o] elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz”. Se não há experiência, não há narrativa, e esta só pode acontecer a partir da experiência.

Os Surdos muitas vezes ignoram a existência do som, por serem demasiadamente centrados no aspecto visual. Desta forma, acredita-se que se tiver uma estimulação prévia a percepção sonora desses indivíduos poderá ser desenvolvida.

Para finalizar esta aula, deixei os adolescentes manusearem livremente os instrumentos de percussão e o violão. Eles se mostraram interessados e estimulados a tocar. Os instrumentos passaram de mão em mão e os adolescentes puderam examiná-los e tocar espontaneamente, percebendo diferenças na forma, na textura e no timbre de cada um deles.

Foi interessante observar que, ao manusear os instrumentos, um dos alunos começou a reger (liderar) os colegas como se fosse o maestro. Este foi um aluno Surdo que se colocou à frente dos colegas e depois de tocar o tambor, apontava para o colega deveria continuar uma sequência de sons que havia tocado. A forma como a atividade foi proposta por esse aluno propiciou aos outros adolescentes a oportunidade de improvisarem e contribuírem, cada um à sua maneira, para esta aula. Cervellini (2003, p. 81) ressalta que as manifestações rítmicas espontâneas e os improvisos rítmicos e melódico-vocais favorecem a “descontração, a liberdade, a criatividade, a comunicação, a afetividade e a alegria”, contribuindo assim, para o desenvolvimento integral da pessoa.

#### **Aula 4**

**Conteúdos:** Divisão, som e silêncio, andamento, timbre, composição.

**Número de alunos presentes:** 3 Surdos e 7 ouvintes.

**Objetivos:** Movimentar utilizando como referência as batidas do tambor; perceber a divisão dos tempos na música; identificar o som do tambor; identificar diferença entre som e silêncio; criar e executar sequências rítmicas utilizando figuras geométricas (retângulo e quadrado).

**Recursos:** Tambor, figuras geométricas (retângulos e quadrados), papel A4, lápis, borracha, régua e tesoura.

**Procedimento:**

Inicialmente, os adolescentes se espalharam pela sala para iniciar a atividade. Em seguida, caminharam pelo espaço ao som do tambor, respeitando os diferentes andamentos sugeridos pelo professor e no momento em que o instrumento não foi tocado, todos pararam de caminhar. No início, o tambor ficou exposto para que o aluno Surdo se guiasse também pelo visual. Posteriormente, o tambor foi escondido, pois nesse momento o aluno Surdo deveria se guiar pela sensação do som que estava sendo produzido pelo tambor.

Em seguida distribuí aos adolescentes alguns retângulos e quadrados. Neste caso, as figuras geométricas correspondiam às figuras rítmicas semínima (♩) e colcheia (♪). Um retângulo equivale a uma semínima e um quadrado igual a uma colcheia. Neste caso, duas colcheias se referem a uma semínima, conforme Figura 15 a seguir:

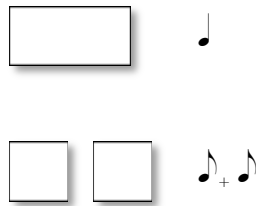


Figura 15 - Semínima (1 retângulo) e colcheias (2 quadrados).

Nesse momento, cada aluno criou e apresentou aos colegas uma sequência rítmica utilizando as duas figuras apresentadas. A Figura 16 apresenta uma das sequências elaboradas por um aluno Surdo.



Figura 16 - Sequência elaborada por um aluno Surdo.

Durante a composição, um dos alunos propôs que cada um fizesse por escrito mais uma sequência, porém, que ela tivesse duas cópias, totalizando dez sequências diferentes e vinte cópias. Foram distribuídas duas cópias para cada aluno e em seguida o autor da atividade foi convidado a iniciar o jogo. Este adolescente escolheu uma de suas sequências e por meio de movimentos corporais reproduziu o que estava escrito, em seguida, o colega que estivesse com a mesma sequência deveria se manifestar, dirigindo-se até o colega e entregar a cópia da mesma, conforme figura abaixo:

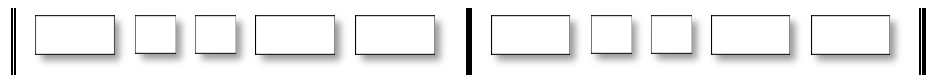


Figura 17 - Cópia de uma das sequências.

Após todos encontrarem seus pares, sugeri que juntássemos as dez sequências para realizarmos todos juntos. Posteriormente, organizamos as vinte cópias de forma aleatória em duas linhas e dividimos a turma em dois grupos. Cada grupo ficou responsável por reproduzir uma linha. Porém, para a reprodução deste novo arranjo, usaríamos alguns instrumentos de percussão para representar cada figura (semínima/ colcheia). Os alunos Surdos escolheram o tambor, e segundo eles o retângulo deveria ser representado pelo tocar da baqueta no ‘couro’ do tambor, pois ao percutir a baqueta no couro o som se propaga por mais tempo. Já o quadrado deveria ser percutido no ‘aro’ do tambor, pois a duração do som é menor. Na Figura 18 apresento uma representação de dois compassos desta junção.

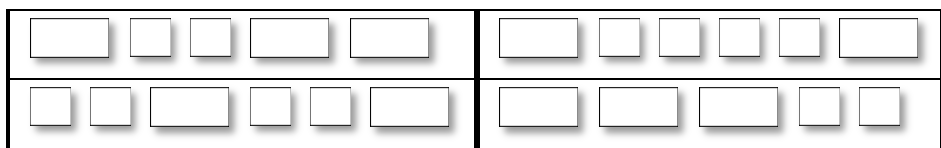


Figura 18 - Trecho da junção das sequências elaboradas pelos adolescentes.

Em seguida pedi aos alunos que colorissem alguns dos retângulos, pois estes seriam substituídos pelo silêncio. Desta forma, criaríamos outras sequências, neste caso, formados por som e silêncio como na Figura 19.



Figura 19 - Som e silêncio.

Sugeri que os adolescentes produzissem sons utilizando a voz, o corpo ou alguns instrumentos musicais. Posteriormente, foram estruturadas novas sequências, agora formadas por som e silêncio. Os adolescentes as executaram seguindo as mesmas propostas apresentadas anteriormente: retângulo branco = (♩) representando um (1) tempo de som e o retângulo colorido = (⋈) o silêncio, o quadrado = (♩) representando a metade do tempo de um retângulo. Segundo Silva (2008, p. 3), com o aluno surdo devemos buscar explorar e demonstrar os parâmetros e elementos musicais sem nos preocuparmos com o resultado imediato da estética que se fará presente.

## **Aula 5**

**Conteúdo:** Timbre, altura, duração.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 7 ouvintes.

**Objetivo:** Explorar sons vocais e reconhecer diferenças de timbre, altura e duração.

**Recursos:** Corpo (Voz); um teclado e uma caixa de som.

### **Procedimentos:**

Para a realização desta aula, pedimos aos adolescentes que se posicionassem próximos do teclado e da caixa de som e que, em seguida, emitissem livremente alguns sons vocais. Após alguns minutos, verificamos a existência de alguns *glissando*<sup>90</sup>, vibrações de lábios e línguas.

Apesar de termos solicitado que os alunos emitissem apenas sons vocais, observamos que eles recorreram também aos movimentos corporais que direcionavam os sons, como por exemplo, elevação dos braços em direção aos agudos e agachamento no momento em que se dirigiam ao grave.

---

<sup>90</sup> *Glissando* é o termo musical que significa deslizar ou escorregar. É um recurso interpretativo que consiste em tocar ou cantar rapidamente notas distintas (que se sucedem por graus conjuntos ascendentes ou descendentes). Disponível em: <http://pt.slideshare.net/giniasilva/dicionario-de-terminos-musicais>. Acessado no dia 05 de outubro de 2016.

Ao observarmos a reação dos adolescentes, pedimos que continuassem improvisando e que, em seguida, experimentassem cantar na região mais aguda e posteriormente na mais grave.

Com isso, o aluno Samuel (Surdo) questionou sobre o lugar do seu corpo no qual ele percebia as vibrações dos sons agudos e os sons graves. Segundo Samuel, “quando coloco minhas mãos sobre o tórax, sinto a vibração dos sons graves e quando as coloco no meu rosto, sinto os sons agudos”.<sup>91</sup> De acordo com Samuel, esta sensação acontecia quando ele emitia um determinado som e também quando percebia algum som que estava sendo produzido por /na outra pessoa ou instrumento.

Após a breve observação de Samuel, falamos sobre as regiões do nosso corpo nos quais sentíamos vibrações durante o canto. Para ilustrar, apresentei algumas imagens e vídeos do funcionamento do aparelho fonador e sistema respiratório. Em seguida, fizemos alguns exercícios práticos de respiração e emissão vocal para que os alunos Surdos e ouvintes pudessem sentir as vibrações no peito e na região dos seios da face como na Figura 20.

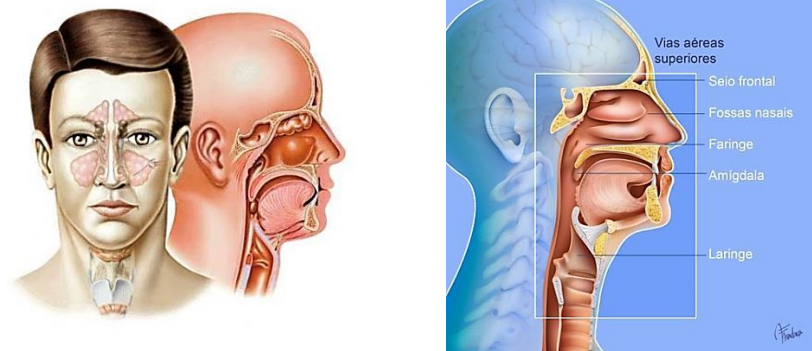


Figura 20 - Vias aéreas superiores<sup>92</sup>.

<sup>91</sup> Relatos da entrevista concedida à pesquisadora no dia 18 de Março de 2016.

<sup>92</sup> Vias aéreas superiores.








Disponível em: [http://4.bp.blogspot.com/-vQs05-omzo0/T-vcApFnauI/AAAAAAAAAkY/h-k9q1yonag/s1600/phoca\\_thumb\\_1\\_sinusite.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-vQs05-omzo0/T-vcApFnauI/AAAAAAAAAkY/h-k9q1yonag/s1600/phoca_thumb_1_sinusite.jpg)

e <http://www.respirasaude.com/index.aspx?Area=infeccoes&ID=HV1535Q3IJ1v9CWsKbvWCw==#>. Acessado no dia 13 de outubro de 2016.



Figura 21 - Vocalise.

Nesta parte da aula cantei alguns vocalises que enfatizavam tanto a região grave da voz quanto a aguda, como exemplifica a Figura 21. Foi muito interessante observar que a aluna Luiza (surda), ao tentar imitar o som que eu estava produzindo, cantou Mi4 repetidamente. A partir disso, percebemos que o Mi4 parecia ser uma nota confortável para ela, pois era a nota que ela emitia durante sua fala.

Neste momento, pensei em aproveitar esta nota para falar de altura e introduzir os nomes das notas musicais. Porém, como não existem sinais em Libras para identificá-las, utilizamos ao invés dos nomes apenas as letras para indicar cada nota como nas cifras populares: Dó (C = ) , Ré (D = ) , Mi (E = ) , Fá (F = ) , Sol (G = ) , Lá (A = ) , Si (B = ) . Assim, poderíamos usar a datilografia<sup>93</sup> das cifras ao invés do nome das notas, desta maneira manteríamos um formato de leitura musical. Ao introduzirmos algo visual, estaremos auxiliando no processo de compreensão desses alunos. Conferir Figura 22.









Notas Musicais	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
Datilogia							
Cifra Popular	C 	D 	E 	F 	G 	A 	B 

Figura 22 - Notas musicais, datilografia<sup>94</sup> e cifra popular.

<sup>93</sup> Datilografia é um sistema que apresenta de maneira simbólica o alfabeto das línguas orais escritas, usando as mãos. Sua função é de melhor entender a comunidade surda. Disponível em: <http://acesselibras.com/o-que-e-datilografia/>. Acessado no dia 12 de outubro de 2016.

<sup>94</sup> Figuras das letras e Configuração de Mãos em Libras disponível em: <http://www.ideiacriativa.org/2014/03/alfabeto-de-parede-em-libras-para.html>. Acessado no dia 02 de outubro de 2016.

Inicialmente cantei a nota Mi<sub>4</sub> e pedi para que a aluna Luiza (Surda) apenas imitasse o som que eu estava emitindo. A adolescente Luiza, bastante tímida, tentou por várias vezes até conseguir. No momento em que ela repetiu corretamente a nota Mi<sub>4</sub>, ficou tão contente que não conseguia parar de cantar. Ao constatar que a aluna emitiu a nota Mi<sub>4</sub> na afinação correta, elaboramos algumas sequências utilizando apenas esta nota como na Figura 23, para que a aluna internalizasse a sensação do som emitido.

Um recurso que utilizamos foi o visual. Como podemos observar na Figura 23 foi criada uma espécie de notação para ilustrar o que ela estava cantando. Então, desenhamos quatro retângulos e escrevemos o nome da nota Mi 4 vezes. Para facilitar a compreensão da aluna, utilizamos a datilogia da cifra popular ao invés do nome da nota.

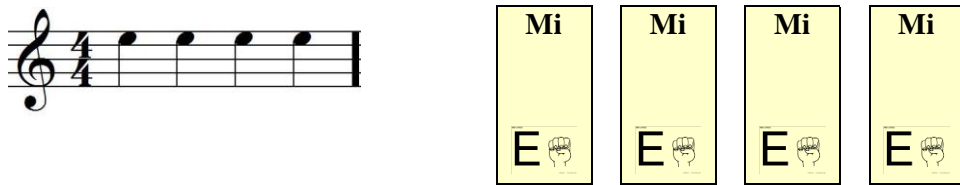


Figura 23 - Sequência de Mi. À esquerda podemos observar uma escrita tradicional. À direita a escrita adotada pelos alunos do *Núcleo Vida*.

Em seguida, incluímos mais uma nota neste exercício e pedimos que a aluna Luiza tentasse reproduzi-la. Escolhemos uma nota mais aguda, porque percebemos que a adolescente sentia facilidade ao emitir notas nesta região.

Neste momento, pedi para que Luiza colocasse as mãos em meu rosto e na região do tórax para perceber melhor as vibrações das notas que eu estava emitindo. Depois de ela ter sentido as vibrações no meu corpo, percebeu que também poderia reproduzi-las em seu próprio corpo a partir do canto. Então, sugeri a ela que tentasse.

Luiza afirmou sentir vergonha de cantar porque não conseguia ouvir sua própria voz e que as pessoas poderiam achar sua voz feia. Aproveitei este momento para falar de timbres com ela, comentei que nós somos diferentes e por isso nossas vozes também são diferentes, como nos instrumentos musicais. Comentei que eu também não gostava da minha voz, mas argumentei que quando eu tinha a idade dela, ou um pouco menos, que eu também tive a oportunidade de fazer aulas de música e então comecei a cantar. Acredito que isso tenha encorajado Luiza a continuar na atividade.

Ao percebermos que a aluna sentia vergonha da própria voz, solicitamos aos outros alunos que saíssem da sala para que ela ficasse mais à vontade. Nesse momento, ela nos disse que seria mais fácil, porque ninguém iria rir dela.

Após todos os alunos saírem da sala, ainda um pouco envergonhada, Luiza disse que queria cantar e que gostaria de ser cantora como eu e deu um sorriso. Neste momento Luiza se lembra da entrevista realizada com ela e diz novamente: “voz fininha, voz grossa, da criança é fininha. De homem, [a] voz grossa (Demonstra com a voz um som grosso) [a de] mulher é fina. Mas [às vezes] o homem canta fino também.”<sup>95</sup>

Em seguida, repetimos o exercício da Figura 23 para que ela ficasse mais tranquila e introduzimos a nota Sol4 como na Figura 24.

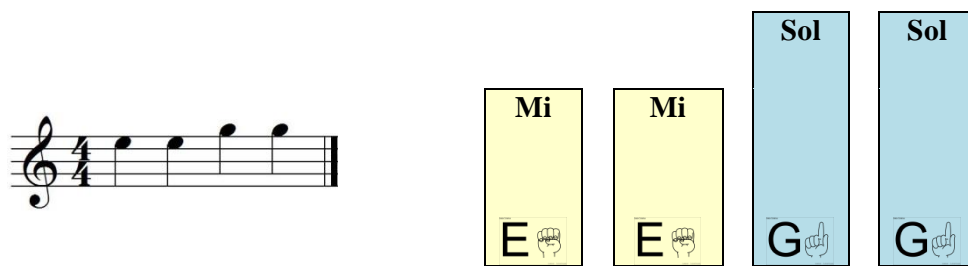


Figura 24 - Sequência de Mi e Sol.

Não conseguimos obter sucesso nas primeiras tentativas com a nota Sol, pois para Luiza o som ainda é algo novo. Nesse momento, é importante relembrarmos que Luiza nasceu ouvinte e perdeu a audição a partir de uma queda durante os primeiros meses de vida. Desta forma, acreditamos que ela ainda tenha algum resíduo auditivo, motivo pelo qual a aluna consegue perceber e reproduzir algumas notas com a afinação precisa. Após várias tentativas, Luiza conseguiu reproduzir a nota Sol4. Conforme relatou Luiza, ela conseguiu associar o som das notas à datilografia das cifras E (☞) e G (☞).

Em seguida introduzimos mais uma nota, porém, mais grave do que as outras. A terceira e última nota foi a nota Dó4 como na Figura 25. É importante ressaltar que antes de introduzir qualquer nota, criamos uma sequência iniciando sempre da nota Mi4, esta foi utilizada por ser a nota mais confortável para a aluna e a que ela conseguia emitir naturalmente em sua fala.

<sup>95</sup> Entrevista concedida por Luiza à autora desta pesquisa no dia 25 de Março de 2016.

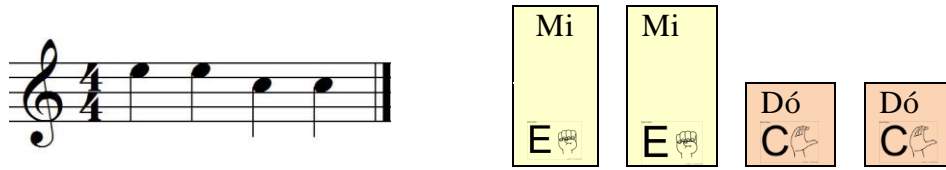


Figura 25 - Sequência de Mi e Dó.

Logo, notamos que Luiza encontrou dificuldade ao executar a nota Dó4, mas após associar à datilogia, conseguiu produzir o som exato. Depois de apresentar as três notas, Luiza disse que gostaria de tentar reproduzir as três notas em uma sequência ascendente e depois descendente, como na Figura 26.

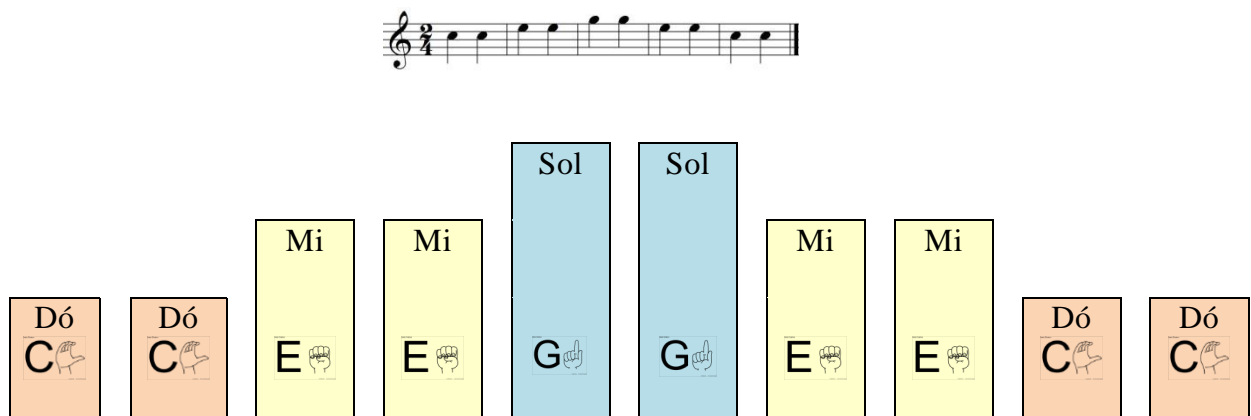


Figura 26 - Sequência com as três notas (Dó, Mi e Sol).

As mesmas atividades desta aula foram aplicadas com todos os alunos Surdos e ouvintes que participaram da parte inicial desta aula. Com esta turma foi possível perceber, no caso dos alunos Surdos, que eles também associaram o som das notas com a datilogia utilizada.

## **Aula 6**

**Conteúdo:** Timbre, duração, andamento, intensidade.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 7 ouvintes.

**Objetivo:** Explorar sons de percussão a partir da utilização de chocalhos de latas; reconhecer diferenças de timbre, altura e duração.

**Recursos:** Chocalhos de latas.

**Procedimentos:**

Esta aula foi baseada no livro *Lenga la Lenga* (BEINEKE; FREITAS, 2006, p.20), em que a autora apresenta uma série de músicas tradicionais tendo como acompanhamento percussivo a utilização de copos. Porém, para esta aula propus que fizéssemos apenas a parte percussiva de uma das canções proposta pelos autores, neste caso utilizamos chocalhos feitos de latinhas ao invés dos copos. Para a confecção destes instrumentos foi solicitado que cada aluno trouxesse de casa duas latinhas de metal do mesmo tamanho, uma porção de arroz e durex colorido para decorar.

Nesta aula, cada aluno confeccionou o seu próprio instrumento e, após a construção de todos os chocalhos, os alunos trocaram os instrumentos entre si, para que pudessem observar as semelhanças e diferenças entre eles.

Neste momento, o aluno Surdo Gabriel Lucas comentou que havia algo de diferente no som dos instrumentos. Primeiro, o aluno comentou que alguns instrumentos estavam mais pesados do que o outro, em seguida, fez a seguinte observação: “parece que este tem um som mais grosso do que aquele”. Após o comentário feito por Gabriel Lucas, solicitei que os instrumentos fossem divididos em dois grupos, um dos sons agudos e outro dos sons graves. Neste caso, observamos que o ouvido não foi o único meio utilizado pelo aluno Gabriel Lucas para identificar a altura do som produzido. Acreditamos que o fato deste aluno ter percebido diferença entre os instrumentos pelo peso também pode ter influenciado sua resposta. Neste caso, percebemos que Gabriel Lucas utilizou a percepção tátil ao invés da percepção auditiva para diferenciar o som grave do som agudo. Ao contrário do aluno Gabriel Lucas, o aluno Samuel que também é surdo, não percebeu nenhuma diferença entre os chocalhos. Após a confecção dos instrumentos e comentários sobre alturas, demos início ao ensino dos ritmos de uma sequência de jogo de copos do livro *Lenga la Lenga*.

Primeiramente realizei a sequência sem nenhuma interrupção, em seguida, explicamos que existia um registro escrito da sequência rítmica que havíamos executado. Então, apresentei aos alunos que logo colocaram em prática.

Na Figura 27 podemos observar a sequência rítmica e a legenda apresentadas no livro *Lenga la Lenga* (FREITAS; BEINEKE, 2006, p.20). Fizemos algumas adaptações, aos

números em Libras para facilitar a memorização dos símbolos utilizados, conforme verificamos na legenda.

**Jogo de copos:**

**Legenda**

- 1 Bater palma
- 2 Bater uma mão em cima do fundo do copo (alternando as mãos quando forem mais batidas)
- 3 Pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando
- 4 Passar o copo para o colega da direita (sem arrastar) batendo a boca no chão
- 5 Pegar o copo com a mão direita pela lateral esquerda
- 6 Bater a boca do copo na palma da mão esquerda (sem segurar)
- 7 Bater o canto do fundo do copo no chão
- 8 Bater o fundo do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
- 9 Bater uma mão no chão
- 10 Bater a boca do copo no chão
















Figura 27 - Sequência rítmica<sup>96</sup> e legenda extraída do livro *Lenga la Lenga*. p.20.

Nesta atividade, percebemos que os alunos Surdos encontraram algumas dificuldades, como por exemplo na coordenação das mãos; alguns alunos reproduziam de forma espelhada. Então, foi necessário explicar lentamente o ritmo proposto. Ao tentarmos simplificar a sequência, alguns alunos sugeriram de colocarmos algumas sílabas (faladas)

<sup>96</sup> O acompanhamento rítmico nesta música corresponde à primeira parte de um jogo de copos tradicional. Temos notícias de que ele é praticado por crianças de diversos países, como Estados Unidos, Finlândia e Brasil, porém não se sabe sua procedência. *Lenga la Lenga – Jogos de Mãos e Copos*. Livro dos autores Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas. p.20.

Disponível em: <http://musicalizandocomamor.blogspot.com.br/2013/11/oi-meninas.html>. Acessado no dia 03 de outubro de 2016.

durante o processo de aprendizagem. Motivo que nos levou a criar uma nova sequência com uma leitura mais simples, como na Figura 28.

Voz	TUMTUM		TATATA		TUMTUM		TÁ	
Mãos/Chocalhos								
Quantidade de Tempos por compasso								
Transposição para os instrumentos de percussão	Baqueta, baqueta		Couro (D) <sup>97</sup> , couro (E) <sup>98</sup> , couro (D)		Aro (D), aro (E)		Couro (D)	
















Voz	TUMTUM		TATA		TUMTUM		TÁ	
Mãos/Chocalhos								
Quantidade de Tempos por compasso								
Transposição para os instrumentos de percussão	Couro (D), couro (E)		Couro (D), couro (E)		Couro (D), couro (E)		Couro (D)	

Figura 28 - Representação do ritmo executado pelos alunos do *Núcleo Vida*

Em seguida, a aluna Luiza sugeriu que fizéssemos no tambor e no atabaque os ritmos realizados com as latinhas. Porém, nesse momento os alunos preferiram falar o nome das partes do tambor.

## Aula 7

**Conteúdo:** Timbre, intensidade, duração.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 5 ouvintes.

**Objetivos:** Identificar sons naturais e artificiais; reconhecer suas diferenças e separá-los pelo timbre, intensidade e duração.

<sup>97</sup> (D) Equivale à Mão Direita.

<sup>98</sup> (E) Equivale a Mão Esquerda.

**Recursos:** O espaço do *Núcleo Vida*, em especial a sala de música; papel A4, lápis, borracha.

**Procedimentos:**

Esta atividade foi baseada em uma das propostas de Murray Schafer (2009, p. 21) apresentadas no livro “Educação Sonora”.

Primeiramente solicitamos que os adolescentes se espalhassem pela sala de música, munidos de papel, lápis e borracha. Então, cada aluno escolheu o melhor lugar para se acomodar. Três alunos escolheram sentar no chão, dentre eles estava Gabriel Lucas um dos alunos Surdos. Luiza, a aluna Surda e mais os cinco alunos ouvintes preferiram as carteiras. Samuel, aluno Surdo, encostou-se em uma das paredes da sala e apoiou os pés em uma das cadeiras que estava próxima dele.

Após acomodação de todos os adolescentes na sala, pedimos que cada aluno desenhasse um círculo no centro do papel A4 e explicamos que este círculo corresponderia à sala de música. Em seguida, pedimos que cada aluno se colocasse dentro do círculo, ou seja, o aluno deveria fazer um desenho que o representasse. Depois de cada aluno se colocar dentro do círculo, informamos que o espaço que havia sobrado ao redor do círculo representava o ambiente em torno da sala de música.

Em seguida, explicamos que iríamos registrar todos os sons que estávamos ouvindo naquele momento. Então orientamos os alunos que este registro poderia ser feito a partir de desenhos ou por meio de uma palavra que desse significado ao som percebido.

No primeiro momento, foram estipulados apenas 3 minutos para o registro dos sons, porém, ao perceber que alguns alunos Surdos e ouvintes necessitavam de mais tempo para o registro, foram determinados 6 minutos para cada etapa desta atividade. A primeira etapa foi destinada apenas a percepção dos sons que estavam dentro da sala de música. A segunda etapa, aos sons produzidos no entorno da sala. Na terceira e última etapa os alunos observaram tanto os sons que estavam sendo produzidos dentro da sala como à sua volta.

Após a coleta dos sons, todos se assentaram no chão formando um círculo no centro da sala. Nesse momento, foi possível perceber que depois de alguns minutos de “escuta paciente” (SCHAFER, 2009, p.25) tanto os ouvintes quanto os alunos Surdos conseguiram

perceber alguns sons. Em seguida, cada adolescente foi convidado a apresentar aos colegas os sons identificados durante a atividade.

Na Tabela 7, veremos todos os sons percebidos pelos adolescentes Surdos e ouvintes. Estes sons foram divididos em duas colunas para facilitar a compreensão do leitor.

Tabela 7 - Sons percebidos pelos Surdos e Ouvintes.

<b>Sons percebidos pelos alunos Surdos</b>	
<i>Dentro da sala</i>	<i>Fora da sala</i>
1. Porta se batendo 2. Tambor tocado pela professora 3. Coração Batendo 4. Respiração 5. A professora “cantando ópera” 6. Celular vibrando 7. Espirro	1. Carros 2. Buzinas 3. Chuva 4. Trovão 5. Ambulância 6. Carro de Polícia 7. Foguetes 8. Sons de uma banda passando o som antes de iniciar o show 9. Metais caindo 10. Helicóptero
<b>Sons percebidos pelos alunos Ouvintes</b>	
<i>Dentro da sala</i>	<i>Fora da sala</i>
1. Porta se batendo 2. Ventilador 3. Tambor tocado pela professora 4. Respiração 5. Tosse 6. Pigarrear 7. Relógio na parede 8. Ar condicionado 9. A professora “cantando ópera” 10. Barulho do papel sendo rabiscado pelo lápis. 11. Sussurros 12. Balbucios 13. Barulho das mãos dos Surdos fazendo sinais dos sons que estavam percebendo 14. Chaves caindo 15. Espirro	1. Carros 2. Buzinas 3. Chuva 4. Vento 5. Trovão 6. Vozes de homens e mulheres trabalhando 7. Ambulância 8. Carro de Polícia 9. Pessoas gritando na rua

Após todos apresentarem os sons percebidos, a adolescente Luiza fez uma observação. “Professora achei muito interessante essa dinâmica, pois assim como os ouvintes eu também consegui perceber vários sons como, por exemplo, o som da banda que está lá fora”.

A partir desta aula foi possível perceber que apesar do grau de surdez apresentado pelos alunos do *Núcleo Vida*, estes conseguiram perceber diversos sons semelhantes aos ouvintes. Alguns dos sons de dentro da sala foram percebidos apenas pelos Surdos, dentre eles, o coração batendo, o celular vibrando, respiração e fora da sala, foguetes, sons de uma banda passando o som antes de iniciar o show, metais caindo, helicóptero. Alguns dos sons

percebidos dentro da sala de aula são sutis e mesmo assim os alunos Surdos conseguiram perceber. Neste caso, os alunos Surdos argumentaram que esses sons foram produzidos pelo seu próprio corpo, por isso conseguiram perceber.

No caso dos sons percebidos em torno da sala, os alunos Surdos comentaram que o fato de naquele dia estar muito movimentada a região próxima do *Núcleo Vida*, por ser um dia de festa, a movimentação de pessoas montando barracas, mesas, palco e se preparando para o show, tenha facilitado a percepção de determinados sons que não estão habituados a ouvir. Gabriel Lucas questiona que não tem o hábito de perceber determinados sons, mas afirma que como esta atividade tinha o objetivo de instigar a percepção sonora, pode ter influenciado suas respostas para determinados sons.

Como podemos observar na Tabela 7, os Surdos perceberam 7 sons dentro da sala e 10 fora da sala, enquanto os ouvintes identificaram 15 dentro da sala e 9 fora da sala. Foi possível notar que os Surdos identificaram mais sons do que os ouvintes no entorno da sala. Acreditamos que isso aconteceu devido à falta de concentração dos ouvintes durante a atividade. Apesar de serem apenas 3 alunos Surdos e 5 ouvintes, a proporção de sons identificados pelos Surdos foi além do esperado.

Schafer afirma que “a escuta é muito pessoal” (2009, p.21) e que este é o motivo pelo qual “ouvimos coisas diferentes de diferentes maneiras” (Ibid., p.13). Segundo Schafer não existe respostas erradas em uma atividade como esta, “todas as respostas estarão certas” (Ibid., p.21). De acordo com Gesser (2009, p.50) “é uma crença equivocada pensar que a língua de sinais dos Surdos é uma língua silente, ou que os Surdos vivem no silêncio total” (Ibid., p.50). Segundo a autora, Padden e Humphries<sup>99</sup> *apud* Gesser (2009, p.48), “a vida dos Surdos está longe de ser silenciosa, mas muito cheia de cliques, zunidos, estalos e grunhidos”. Desta forma, acreditamos que se nós, professores de música, ao introduzirmos atividades como esta no processo de aprendizagem musical do aluno surdo, estaremos contribuindo para o desenvolvimento da percepção auditiva desses sujeitos.

## **Aula 8**

**Conteúdo:** Timbre

---

<sup>99</sup> PADDEN, M. S. e HUMPHRIES, T. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1988, p.109.

**Número de alunos:** 3 Surdos e 7 ouvintes.

**Objetivo:** Trabalhar a percepção do som em movimento.

**Recursos:** O espaço do *Núcleo Vida*, em especial a sala de música; faixas para vendar os olhos.

**Procedimentos:**

Para a realização desta atividade, escolhemos aleatoriamente dois alunos ouvintes para nos auxiliar. Estes deveriam emitir sons pela sala durante alguns minutos enquanto os demais alunos estivessem com os olhos vendados. Os sons poderiam ser produzidos a partir da utilização de instrumentos musicais, sons vocais ou por meio dos objetos que tínhamos naquele momento.

Após vendar os olhos de todos os alunos, nós espalhamos todos os alunos pela sala e, em seguida, os dois alunos escolhidos para executar os determinados sons se posicionaram em lugares diferentes da sala.

Ao iniciar a atividade pedi para que apenas um dos alunos emitisse os sons pela sala, porém, orientei esse aluno a se mover pela sala, o que nos deu a sensação de que mais de uma pessoa estava tocando. Nesse momento os alunos caminhavam em direção aos sons que estavam sendo produzidos.

Durante os primeiros minutos da atividade nós apenas observamos as reações apresentadas pelos alunos Surdos. Houve alguns tropeços e esbarrões durante a atividade, porém, nada que nos impedisse de continuar. Além disso, foi possível perceber que os alunos Surdos mostraram-se um pouco inseguros ao caminhar sem auxílio da visão.

Observamos certa insegurança por parte dos alunos Surdos, pois ficavam com medo de caminhar pelo espaço e achavam que poderiam se machucar ou esbarrar em algum colega. Percebemos também que os alunos Surdos ficavam murmurando ao caminhar lentamente pela sala, como se estivessem tentando falar alguma coisa. Naquele momento percebemos que a visão fez falta para os alunos Surdos durante a atividade. Talvez isso tenha ocorrido pelo simples fato do Surdo depender da visão para se comunicar.

Em seguida, pedimos aos adolescentes que tirassem as vendas para conversarmos sobre as sensações experimentadas durante esta atividade. Luiza, a aluna Surda, foi a primeira a argumentar. Disse ter sentido medo, e afirma que estava escuro e por esse motivo não se sentiu segura, e isso pode ter dificultado sua percepção sonora. Apesar disso, Luiza afirmou ter percebido alguns sons, dentre eles a aluna destaca o barulho de uma porta se batendo, o som do tambor que foi percutido em dois momentos, o som do pandeiro e da voz (grito) de um colega. De acordo com a adolescente, “o escuro é muito ruim, não dá pra saber o que está acontecendo ao nosso redor”. Segundo Luiza, atividades como esta, em que os Surdos precisam fechar os olhos, são mais difíceis, pois estão acostumados a se conduzir pela visão e não pela audição.

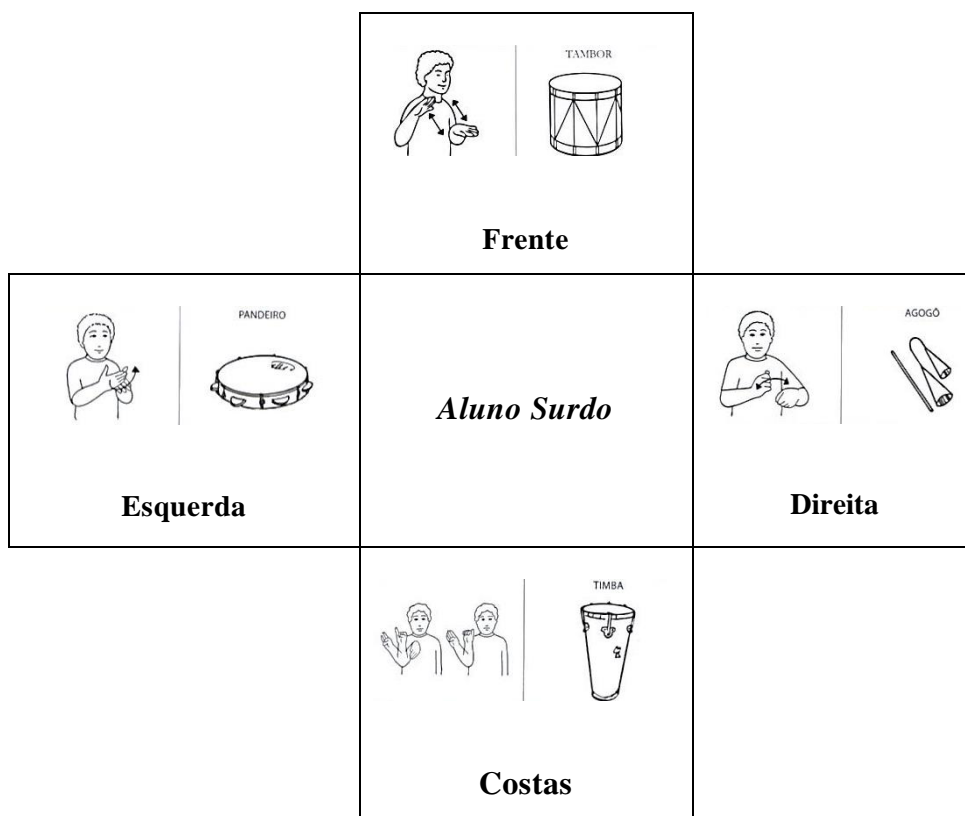
Após os comentários, convidei Gabriel Lucas e Samuel para participarem. Gabriel Lucas estaria de olhos vendados enquanto Samuel produziria os sons. Depois de vendar os olhos de Gabriel Lucas, caminhamos com ele pela sala até que ele perdesse a noção de onde nós estávamos. Em seguida, orientamos o adolescente Samuel dos possíveis sons que ele poderia emitir/reproduzir durante a atividade. Explicamos ao aluno Samuel que ele deveria explorar todos os possíveis sons daquele espaço e também se movimentar emitindo sons. O aluno Gabriel Lucas, além caminhar em direção ao som, deveria fazer o sinal do instrumento tocado.

Neste momento foi possível perceber que os alunos ouvintes ficaram ansiosos para participar. Enquanto isso, Luiza, ficou apenas observando, e questionou novamente: “Professora, quando estamos de olhos fechados perdemos a noção de onde está vindo o som”. Nesta fala, percebemos a insegurança da aluna durante a realização da atividade devido à falta da visão.

Gabriel Lucas e Samuel relataram a mesma insegurança, porém, afirmaram ter se divertido durante a atividade. Gabriel Lucas afirmou que na segunda vez foi mais fácil, pois todos os outros alunos estavam sentados ao redor da sala, e por esse motivo o espaço estava livre no momento em que ele tinha que se dirigir até o som percebido. Samuel disse que emitir/reproduzir os sons foi muito mais confortável do que ficar com os olhos vendados, pois ele tinha a visão para orientar-se.

Após as observações feitas pelos adolescentes Surdos, dividi a turma em dois grupos de cinco pessoas, e pedi para que apenas um dos grupos ficasse de pé. Logo após, pedi para que escolhessem um adolescente e vendassem os olhos, informei ainda que os demais alunos deveriam se posicionar ao redor do aluno que estivesse com os olhos vendados a uma distância de dois metros e que escolhessem um dos instrumentos disponíveis para tocar conforme Tabela 8. Os instrumentos utilizados foram: pandeiro, agogô, tambor, timba. Ao lado de cada instrumento observamos os sinais utilizados para identificá-los em Libras.

Tabela 8 - Tambor, agogô, pandeiro e timba<sup>100</sup>.



Esta atividade foi muito semelhante à anterior, porém, escolhi um integrante do outro grupo para ser o regente. Este deveria indicar o momento em que cada aluno poderia tocar o seu respectivo instrumento. Então, o aluno Surdo que estava no centro e de olhos vendados, deveria apontar para a direção correta e fazer o sinal do instrumento tocado.

<sup>100</sup> Imagens retiradas do Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada para pessoas com surdez/ Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural. Vol. I. (2009, p. 239 - Tambor); Vol. III. (2011, p. 232 - Agogô, p. 236 - Pandeiro, p. 238 - Timba).



## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes Surdos do *Núcleo Vida*, instituição na qual a pesquisa foi conduzida. Estes alunos foram diagnosticados com surdez severa e profunda, e a pesquisa buscou identificar, sobretudo, os prováveis fatores que influenciaram este processo. De acordo com a literatura estudada e os resultados encontrados, chegamos a conclusões relevantes e válidas para a amostra estudada.

No Capítulo II desta pesquisa traçamos um panorama da Educação do Surdo a fim de compreender a história do Surdo. Por meio deste, percebemos que durante muitos anos eles lutaram por seus direitos de serem reconhecidos como Surdos, de utilizarem a Língua de Sinais para se comunicarem, de pertencerem à Cultura Surda, e tratados como diferentes e não como deficientes.

No Capítulo III apresentamos a relação entre surdez e música, respondendo alguns questionamentos sobre esta temática por meio da literatura encontrada. Apesar de alguns autores apresentarem a música como um paradoxo para o Surdo, outros apontam com uma possibilidade. Portanto, como argumenta Cervellini (2003, p. 204), “pensar o Surdo como musical pressupõe transformações das representações já estabelecidas. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem-dotados, mas possibilidade do homem como ser”. Desta forma, proporcionar uma vivência musical ao Surdo pode possibilitar o prazer e a realização deste indivíduo, com ganhos estimáveis como o desenvolvimento, a formação de uma autoimagem positiva, entre outros.

Além disso, o ambiente musical que é colocado para o surdo compete às famílias, às escolas e a outras instâncias sociais, e podemos afirmar que a percepção da música não se restringe apenas ao ouvido. A música é sentida por todo nosso corpo por meio de vibrações, pela pele e, também, pelos ossos. Então, se permitirmos que a música envolva o indivíduo Surdo, assim ele a compreenderá.

No Capítulo IV, foram apresentados oito recortes das aulas realizadas no *Núcleo Vida*. Estes foram selecionados a fim de mostrar alguns momentos relevantes para compreendermos o que foi proposto pela literatura consultada. Nas atividades realizadas, descrevemos de que maneira a música foi compreendida pelos adolescentes Surdos,

apontando as principais dificuldades enfrentadas durante sua realização, como também, as expectativas que esses alunos tiveram sobre a prática musical dentro do *Núcleo Vida*.

A partir desta inserção no ‘Mundo dos Surdos’, da convivência com os três sujeitos Surdos desta pesquisa durante as aulas e, sobretudo, através da leitura de vários autores que desenvolveram pesquisas sobre Surdos e Surdez, pude compreender melhor o ‘universo’ vivido por eles e assim me inserir como pesquisadora, educadora musical e professora de adolescentes Surdos. Ficou perceptível que a compreensão musical dos adolescentes Surdos do *Núcleo Vida* está diretamente ligada ao contexto de aprendizagem, seja pelas relações nele estabelecidas, como também, influenciada por fatores externos no qual destacamos o contexto familiar e o pedagógico.

Mediante a tantas barreiras encontradas ao longo desta pesquisa e com base nas minhas dificuldades de lidar com esse mundo desconhecido da Surdez, pude compreender que, ao tentar incluir um aluno Surdo em uma aula de música, não podemos excluir os demais alunos ouvintes. Acredito que ao trabalhar em uma turma mista, ou seja, de alunos Surdos e ouvintes, devemos procurar incumbir uma função a todos que estiverem participando no momento da realização de qualquer atividade, promovendo a inclusão de todos. Neste momento, saliento também a necessidade de trabalharmos individualmente com cada aluno Surdo quando for necessário.

Considerando tudo o que foi apresentado nesta pesquisa, acredito que os conhecimentos aqui alcançados devem ser discutidos em salas de aula por professores de música especificamente na formação de Educadores Musicais. Espero que mais métodos musicais sejam criados a fim de beneficiar o indivíduo Surdo, e destaco também a importância da inserção da Língua de Sinais no contexto das práticas musicais para a aprendizagem dos Surdos, facilitando assim sua compreensão.

Por fim, esta pesquisa poderá contribuir para as discussões acadêmicas que contemplem a temática Educação Musical e Surdez, bem como despertar o interesse de outros educadores musicais pelo trabalho musical com indivíduos Surdos, além de estimular uma aproximação entre as áreas da música e da saúde, a fim de compreendermos de que maneira o Surdo compreende música.

## REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. **IMPACTO DO CONGRESSO DE MILÃO SOBRE A LÍNGUA DOS SINAIS**. ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. pp.1885-1895. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BANG, Claus. **Um Mundo de Som e Música – Musicoterapia e fonoaudiologia musical com crianças portadoras de deficiência auditiva e deficiência múltipla**. Em: RUUD, Even. **Música e Saúde**. Grupo Editorial Summus. São Paulo, 1991.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. **Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13.

BOGAERTS, Jeanine. **Educação Musical na Diversidade: um estudo de caso com alunos Surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes - Curso de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, p. 15-80,1994.

CASTRO JUNIOR, G. **A educação de Surdos no Distrito Federal: Perspectivas da Política de Inclusão**. Monografia apresentada ao curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar- UAB/UNB, 2011.

CERVELLI, Nadir Haguiara. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. Plexus Editora, 2003.

CICCONE, M. **Comunicação Total - Introdução - Estratégia – A Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica Ltda. 1990.

DESSEN, Maria Auxiliadora e BRITO, Angela Maria Waked de. **Reflexões sobre a Deficiência Auditiva e o Atendimento Institucional de Crianças no Brasil**. Revista: Paidéia FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago 1997.

DUARTE, Soraya Bianca Reis. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FERREIRA, Paulo Roberto Pereira. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva.** Monografia apresentada ao curso de Especialização e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da Faculdade UAB/UNB, Brasília, 2011.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf?sequence=1>.

FRANÇA Cecília Cavaliere e SWANWICK Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica.** Em Pauta. v.13, nº 21. Dezembro de 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Ed. Summus 1988.

GARDNER, H.; COSTA, S. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: 1994.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. Editora Parábola. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas Editora, 2002.

GLENNIE, Evelyn. **How to truly listen** - TED2003 · Filmed February 2003 · 32:09. Disponível: [http://www.ted.com/talks/evelyn\\_glennie\\_shows\\_how\\_to\\_listen/transcript?language=en#t-118670](http://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_shows_how_to_listen/transcript?language=en#t-118670). Acesso em: 24 de agosto de 2014.

GLENNIE, Evelyn. **The Hearing Essay.** 2008b. [on line]. Disponível na internet em: <http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm>. Acessado no dia 06 de novembro de 2016.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** Plexus Editora, 1997 - 172 páginas.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.** Revista da Abem, nº 9, setembro de 2003.

KUNTZE , Vívian Leichsenring; FINCK, Regina Schambeck. **Vivências Musicais: o olhar do surdo sobre a música.** Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – 01 e 02 de outubro de 2013. Florianópolis – CEART/UEDESC – ISSN: 2176-1566.

KUNTZE , Vívian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. **Ensino de Música: perspectivas de uma professora surda.** Revista Educação, Artes e Inclusão. Grupo de investigação educação artes e inclusão. UEDESC – CNPq Florianópolis – SC – Brasil. Volume 9, número 1, ano 2014. ISSN 1984-3178.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música: representações sociais.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes de Florianópolis, 2014.

LABORIT, Emmanuelle. **O Grito da Gaivota.** 4ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

LANE, H. (2008). **Do deaf people have a disability?** Em: H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber.** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Hloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOURO, Vivane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** 1ª Edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARIANI, Silvana. **Émile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. Capítulo 1.** In **Pedagogias em educação musical.** Tereza Mateiro, Beatriz Ilari (Org). Curitiba: InterSaber, 2012. p. 25-54.– (Série Educação Musical)

MARQUES, Heitor Romero et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** 2 ed. Campo Grande: UCDB, 2006.

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. **Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 58-66, mar. 2010.

MONTEIRO, Joana de Paula. **A Música e a Inclusão**. 2014. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10769/1/A%20M%C3%BAstica%20e%20a%20Inc%20Inc%C3%A3o%20Revis%C3%A3o%20Final%202015.pdf>. Acesso em: 13 de Março de 2016.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras Área de Literaturas, Artes e Culturas. 2012.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS AUTISTAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte. 2015.

PATERRA, Marcos Tadeu Garcia e NASCIMENTO, Islan da Penha. **Déficit Auditivo – uma visão holística para o atendimento psicopedagógico**. Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias, ISSN 2358-9140, ano 1, número 1, agosto de 2014. Disponível em: <http://www.faculadefernaodias.edu.br/rafe/>. Acesso em 27 de Novembro de 2016.

PEREIRA, S. A. **Contribuição da música para processo ensino-aprendizagem no teclado para alunos surdos**. Monografia. Faculdade Católica de Uberlândia. Curso de especialização em Educação Especial. 2006.

PEREIRA, Sarita Araújo. **Ensino Musical para Surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia**. UFU/PPG-MESTRADO EM ARTES/MÚSICA

PERLIN, Gladis. **A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS)**. Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

PFEIFER, P. **Crônicas da Surdez**. Plexus Editora, 2013. ISBN 9788585689933.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez. LIBRAS à Distância**. UNESP. 2011.

Disponível em: <[www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/LIBRAS/mec\\_texto2.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/LIBRAS/mec_texto2.pdf)>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, Rio Grande do Sul, Brasil, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2014.

REYNER, Igor Reis. **Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta.** Opus, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011.

RIBEIRO, Daniela Prometi. **GLOSSÁRIO BILÍNGUE DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: criação de sinais dos termos da música.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Letras. 2013

RIBEIRO, Daniela Prometi; COSTA, Messias Ramos; TUXI, Patrícia. **SINAL-TERMO, LÍNGUA DE SINAIS E GLOSSÁRIO BILÍNGUE: ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NAS PESQUISAS TERMINOLÓGICAS.** Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE. I CONGRESSO NACIONAL DE LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA I CONALIBRAS-UFU. ISSN 2447-4959. 2015.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUUD, Even. **Musica E Saude.** São Paulo: SUMMUS, 1991. ISBN 85-323-0058-8.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os Surdos, a música e a educação.** Revista Dialógica. Vol. 5, nº. 1, Amazonas, 2008.

SACKS, O. **Vendo vozes.** Editora Companhia das Letras, 2010. ISBN 8580866863.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** 3ª ed. São Paulo: Plexus Editora 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 09 de Dezembro de 2014.

SAWYER, Elizabeth. **Music and early reading skills: implications for programming for deaf or hard of hearing students.** An Independent Study submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of: Masters of Deaf Education. Washington University School of Medicine Program in Audiology and Communication Sciences. 2014.

SCHAFEER, R. Murray. **Educação Sonora**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo, Editora: Melhoramentos, 2009.

SEKEFF, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música: Seus Usos e Recursos**. Editora Unesp. São Paulo. 2002.

SILMAN, Shlomo; SILVERMAN, Carol A. **Basic audiologic testing**. In: SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. Auditory diagnosis: principles and applications. San Diego: Singular Publishing Group; 1997. p. 44-52.

SILVA, Cristiana Soares da. **Educação musical para Surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo**. Rio de Janeiro, 2007. Moloteca 2011. Disponível em: <http://moloteca.com/pdf/musicoterapia/educacao-musical-para-Surdos.pdf>.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes**. São Paulo: Plexus Editora 2009.

SIMPOM: Educação Musical. 2014.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **Aquisição da Língua de Sinais por Alunos Surdos: Ponto de Contribuição e Relevância na Atuação do Intérprete de Língua de Sinais**. Revista Virtual de Cultura Surda e diversidade. Compartilhando Conhecimentos. Edição nº 05/ Dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/compar2.php>. Acesso em: 09 de Dezembro de 2014.

SOUZA, Regina Maria, SILVESTRE, Núria. Valéria Amorim Arantes, organizadora. **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. 3ª Ed. Grupo Editorial Summus, 2007.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

TAYLOR, S. J. e BOGDAN. **Intruducción a los métodos cualitativos**. Ediciones Paidós. 1987.

TERTO, Sulamita da Silva Marcelino e LEMOS, Stela Maris Aguiar. **Aspectos Temporais Auditivos: produção de conhecimento em quatro periódicos nacionais**. Revista. CEFAC. 2011 Set-Out; 13(5):926-936.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. Companhia das Letras, 1989.

### ANEXO I: Resumo em Datilologia

Handwritten text in Braille.

Main body of handwritten text in Braille, consisting of approximately 20 lines.

Final section of handwritten text in Braille, consisting of approximately 5 lines.



## **ANEXO II: Questionários das entrevistas realizadas com os Adolescentes Surdos e com a Coordenadora do Núcleo Vida**

### **1ª Entrevista Semiestruturada (Adolescentes Surdos)**

1. Como você ficou surdo?
2. Quantos anos você tinha quando você ficou surdo?
3. Você já usou/ usa algum tipo de aparelho auditivo?
4. Como você se sentia quando usava os aparelhos?
5. Você já fez implante coclear?
6. Você consegue identificar algum tipo de som?
7. Como sua família encara a surdez?
8. Tem alguma pessoa com algum tipo de surdez na sua família?
9. Onde você estuda e em que série você está?
10. Você já teve aula de música?

### **2ª Entrevista Semiestruturada (Adolescentes Surdos)**

1. Em suas palavras o que é música?
2. Considerando o seu dia a dia, sua aprendizagem na escola e no trabalho, como a música está presente em sua vida?
3. Como você vê a relação surdez e música?
4. Me dê exemplos de como você sente/ percebe, se aproxima e compreende música durante as aulas e os ensaios do “Núcleo Vida”?
5. Eu gostaria que você me contasse o que você percebe/ escuta quando ouve música?
6. Qual o tipo de música que você mais gosta?
7. O que você gostaria de aprender nas aulas de música?
8. Foi a primeira vez que você teve contato com um instrumento musical?
9. Quais instrumentos musicais você mais gosta?
10. Me conte como você percebe o som destes instrumentos?

## **Entrevista com a Coordenadora Fátima**

1. O que significa o nome da instituição *Núcleo Vida*?
2. Qual a função do *Núcleo Vida*?
3. Qual é o público atendido pelo *Núcleo Vida*?
4. Como é composta a equipe do *Núcleo Vida*?
5. Qual o trabalho desenvolvido pelos adolescentes do *Núcleo Vida*?
6. Há quanto tempo o *Núcleo Vida* insere adolescentes de inclusão no mercado de trabalho?  
E em específico os adolescentes Surdos?
7. Quantos adolescentes Surdos trabalharam no *Núcleo Vida*? Quantos trabalham atualmente?
8. Quais as principais atividades exercidas pelos alunos de inclusão dentro do *Núcleo Vida*?
9. Quais atividades de lazer e integração são oferecidas pelo *Núcleo Vida* aos adolescentes?
10. Por que oferecer aulas de música aos adolescentes do *Núcleo Vida*?

## ANEXO III: Carta de Aprovação do COEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 50639115.0.0000.5149

Interessado(a): **Profa. Walênia Marília Silva**  
**Departamento de Teoria Geral da Música**  
**Escola de Música- UFMG**

### DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 04 de março de 2016, o projeto de pesquisa intitulado " **Educação musical e surdez**" bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz  
Coordenadora do COEP-UFMG

## **ANEXO IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa “Educação Musical e Surdez”. Este estudo é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela mestrandia Andréa Peliccioni Sobreiro, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walênia Marília Silva, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

#### **Objetivos e Justificativa:**

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de incluir alunos Surdos em uma aula de música fora do ambiente escolar. Após observar a carência de materiais didáticos sobre o assunto “música e surdez”, buscou-se por literaturas que pudessem nortear o trabalho desenvolvido por mim em uma turma de alunos Surdos e ouvintes no *Núcleo Vida*. Como educadora, considere importante investigar a concepção e compreensão que alunos Surdos vivenciam em relação à prática musical que desenvolvem junto aos colegas ouvintes fora do ambiente escolar.

Para que esse trabalho fosse possível, os jovens Surdos foram incluídos não apenas fisicamente nas aulas de música, mas ativamente, participando de todas as atividades propostas, sem diferenças, com direitos iguais. Com isso, pretende-se a partir desta pesquisa, identificar como a música é compreendida pelos alunos Surdos, como também, contribuir para o avanço da pesquisa em Educação Musical e, sobretudo, instigar os professores de música a refletirem sobre suas práticas musicais que envolvam principalmente, alunos Surdos em uma aula de música. A escolha do *Núcleo Vida* como campo de pesquisa se deu pelo trabalho que desenvolvo como professora de música dos Jovens dessa Instituição.

#### **Procedimentos metodológicos:**

Será realizado um trabalho de campo que consistirá na observação/ participante de aulas de música que acontecerão no *Núcleo Vida*. Os dados serão colhidos através de registros em áudio, fotos, vídeos e documentos diversos. Serão também realizadas entrevistas semiestruturadas com os três alunos Surdos e com a coordenadora do *Núcleo Vida*, segundo a disponibilidade e interesse de cada um em contribuir com a pesquisa, em horário e local definido pelos próprios participantes.

#### **Possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação:**

A pesquisa não oferece nenhum risco significativo aos participantes. Os riscos mínimos previstos seriam algum desconforto em relação à coleta de dados, como gravações de vídeos. Para minimizá-los, essas gravações acontecerão com observância a todas as normas internas da instituição e éticas em relação à pesquisa, ao local e sujeitos envolvidos. Os dados coletados serão usados apenas para esta pesquisa e armazenados por até cinco anos após o fim da pesquisa nas dependências do departamento ou órgão equivalente ao qual o pesquisador está vinculado, sob sua responsabilidade e restrito acesso, com posterior descarte. Os resultados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos em artigos científicos e apresentações em congressos de pesquisa. Será garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos e da instituição coparticipante.

#### **Benefícios**

Contribuir para o campo de pesquisa da educação musical, a fim de oferecer detalhamentos importantes para uma prática musical de alunos Surdos e ouvintes.

#### **Direitos dos participantes da pesquisa:**

- Os participantes terão o direito de ser esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejarem;
- A eles será garantida total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

- A sua participação é completamente voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos de qualquer natureza;
- Será garantido o sigilo quanto à identidade dos participantes e da instituição coparticipante durante todas as fases da pesquisa;
- Uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será fornecida aos participantes, devidamente assinada;
- A participação na pesquisa não acarretará custos para os participantes e também nenhuma compensação financeira adicional;
- Os pesquisadores declaram cumprir todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS 466/12 e se comprometem a manter a confidencialidade dos dados coletados, o sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-lo, bem como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

**Dúvidas e esclarecimentos:**

Para dúvidas ou esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador através do e-mail: peliccioniandrea@gmail.com ou pelo telefone (31) 984648601. Para maiores informações você pode entrar em contato com a COEP – Comitê de Ética em Pesquisa UFMG - pelo telefone (31) 3409-4592, ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31.270-901, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Caso concorde em participar desta pesquisa, solicitamos que assine e date este documento. Uma via é sua, para seu arquivo. A outra, favor devolver ao pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, havendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas, como também, apresentação em congressos, workshops e quaisquer eventos de caráter científico.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante  
(rubricar também a primeira folha)

\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Walênia Marília Silva**  
Pesquisadora/ Orientadora  
walenia.silva@gmail.com  
(31) 3409-4707

\_\_\_\_\_  
**Andréa Peliccioni Sobreiro**  
Pesquisadora/ Orientanda  
peliccioniandrea@gmail.com  
(31) 98464-8601

## ANEXO V: Termo de Anuência da Instituição Coparticipante

### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – COEP/UFMG.

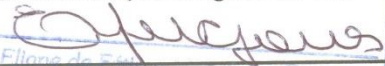
#### Autorização para realização da pesquisa

Eu, Eliane de Fátima Magalhães, Coordenadora do Núcleo Vida, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora Andréa Peliccioni Sobreiro, aluna do curso de pós-graduação/mestrado em música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, e sua orientadora na mesma instituição, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Walênia Marília Silva, a realizarem, no Núcleo Vida, a pesquisa intitulada: Educação Musical e Surdez.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas correspondências como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e de bem estar.

Atualmente o Núcleo Vida está localizado na Rua Martim de Carvalho, 94 – Bairro Santo Agostinho em Belo Horizonte, Minas Gerais e têm como função acompanhar e orientar os jovens trabalhadores que prestam serviços na Assembleia Legislativa de Minas Gerais - ALMG, e é mantida pela Associação Profissionalizante do Menor - ASSPROM, CNPJ nº 19.201.128/0001-41.

Belo Horizonte, 07 de agosto de 2015

  
 Eliane de Fátima Magalhães Gomes  
 NÚCLEO VIDA - NÚCLEO DE VALORIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO  
 E DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE TRABALHADOR

Eliane de Fátima Magalhães Gomes – Coordenadora do Núcleo Vida (Valorização, integração e desenvolvimento do adolescente Trabalhador)



**Núcleo Vida**  
 Rua Martim de Carvalho, 94 –  
 Bairro Santo Agostinho  
 Cep: 30 190 090  
 Belo Horizonte/ MG  
 Telefone: (31) 2108-7766



**Associação  
 Profissionalizante do Menor  
 – ASSPROM**  
 Rua Minas Novas, 233 –  
 Cruzeiro - Belo Horizonte MG  
 Cep: 30-310-090  
 (31) 3263-1500

**Unidade: Centro de  
 Formação e Orientação  
 Profissional II – CEFOP II**  
 Rua dos Carijós, 173 – Centro  
 Cep: 30-120-060  
 (31) 3207-5600