

**UNESP - Universidade Estadual Paulista**  
**“Júlio de Mesquita Filho”**  
**Instituto de Artes**

**ANDRESSA SAMANTA DA SILVA**

**MÚSICA SURDA: PERCEPÇÃO E APRENDIZADO MUSICAL DO SURDO**

**São Paulo**  
**2022**

**UNESP - Universidade Estadual Paulista**

**Instituto de Artes**

**Andressa Samanta da Silva**

**Música Surda: percepção e aprendizado musical do Surdo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do grau de licenciada em música.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Graziela Bortz**

**São Paulo**

**2022**

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S586m	Silva, Andressa Samanta da, 1997- Música surda : percepção e aprendizagem musical do surdo / Andressa Samanta da Silva. - São Paulo, 2022. 62 f. : il.  Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Graziela Bortz Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes  1. Música - Instrução e estudo. 2. Surdos. 3. Percepção auditiva. 4. Percepção musical. I. Bortz, Graziela. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.  CDD 780.71
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

Andressa Samanta da Silva

**Música Surda: percepção e aprendizado musical do Surdo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do grau de licenciada em música.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 01/11/2022

**Banca Examinadora**

---

**Profª Dra. Graziela Bortz**

**Universidade Estadual Paulista - Orientadora**

---

**Profª Dra. Viviane dos Santos Louro**  
**Universidade Federal de Pernambuco**

Aos meus pais, Osmar e Rosane, que me proporcionaram o privilégio e a satisfação de crescer na comunidade Surda e de receber como primeira língua a libras, minha língua de herança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESP pela bolsa de iniciação científica concedida (FAPESP nº do processo 2020/15089-0).

Aos meus pais, avós e irmão, pelo apoio e incentivo de continuar estudando e pesquisando. Imensa gratidão à meu querido amigo Henrique Paulino, que tanto me socorreu com as burocracias no SAGe - FAPESP e sempre esteve disposto a me ajudar no que mais estivesse ao seu alcance.

À minha primeira professora de música, Andrea Mischiatti Gianelli, unespiana egressa que tanto me inspirou para estar aqui hoje. Ao Programa Guri Santa Marcelina, onde tive meu primeiro contato com a música.

Agradeço imensamente as amigadas que se desenvolveram ao longo da graduação, em especial à turma de LEM018. Um carinho e gratidão enorme pelos PIBIDers, aos Petianos do PET Música, e aos integrantes do projeto de extensão Música para Todos Unesp. Com certeza, participar desses programas impactaram significativamente de maneira positiva minha experiência na graduação.

Ao Maurício De Bonis, que foi um exímio tutor no PET Música (Programa de Educação Tutorial), excelente coordenador de curso e uma pessoa amiga. À Rita Luciana Berti Bredariolli, coordenadora do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que propiciou discussões, reflexões e ações que me impactam até hoje.

Agradeço toda essa rede de apoio que se teceu durante meus anos no Instituto de Artes, como o Coletivo Autista da Unesp (CAUNESP) e o Conselho de Representantes Autistas das Universidades Estaduais Paulistas (CORDIAU/SP). Ao Mobiliza PET Sudeste, em especial aos amigos que integraram comigo a Comissão de Acessibilidade.

À minha orientadora, Graziela Bortz, por todo suporte ao longo da pesquisa.

Àqueles e aquelas que com muita luta fazem a universidade pública existir e resistir com qualidade. Aos docentes, sessão técnica, administrativa, aos profissionais de limpeza e de segurança.

Sou muitas mãos  
E muitas vozes  
Também sou muitos ouvidos  
E tantas outras expressões

Sou tele jornal e novela das 8  
Encarte de mercado  
Promoção de biscoito  
Sou a pausa - do sinal afoito

Astronauta em dois mundos  
Indo e vindo neles... amiúde  
Alguém que se reinventa  
Sou poema de Nelson Pimenta

Sendo assim, deixa-me suspenso  
Entre configurações de mãos  
E os grunhidos de meus pais

Sinto deles o cheiro  
(até hoje)  
Quando falo em sinais

Márcio Messias Belém<sup>1\*</sup>

Andressa Samanta da Silva. Música Surda: percepção e aprendizado musical do Surdo. [Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Licenciatura em Música]. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP; 2022.

---

<sup>1\*</sup> Belém, M. M. Poesia Coda. Rio de Janeiro, RJ. 2015.

## RESUMO

A cultura e identidade Surda são marcadores sociais pelos quais se explicam as desigualdades sofridas pelo grupo no convívio com os não Surdos. É importante entender esses marcadores para pensar e praticar uma educação não ouvintista e anticapacitista, respeitando os significados musicais para a comunidade Surda. O objetivo da pesquisa é investigar e descrever possibilidades da percepção sonoro-musical do Surdo a fim de trabalhar sua aprendizagem musical, respeitando seus aspectos culturais. A pesquisa terá como método o levantamento bibliográfico em bases de dados PubMed e PLOS ONE, Google Scholar, P@arthenon, JSTOR, Academia.edu, bancos de teses, como o portal de periódicos da CAPES, ABEM, ANPPOM e SIMCAM. Do material bibliográfico, foram descritos múltiplos casos de atividades musicais com Surdos, e realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com musicistas Surdas.

**PALAVRAS CHAVE:** Surdo; Música Surda; Cognição Musical; Percepção Musical Surda; Identidade Surda.

## ABSTRACT

*Deaf culture and identity are social markers that explain the inequalities suffered by the group in living with non-Deaf people. It is important to understand these markers in order to think and practice a non-listening and anti-capacitist education, respecting the musical meanings for the Deaf community. The objective of the research is to investigate and describe possibilities of the sound-musical perception of the Deaf in order to work on their musical learning, respecting their cultural aspects. The research method will be a bibliographic survey in PubMed and PLOS ONE, Google Scholar, P@arthenon, JSTOR, Academia.edu, databases of theses, such as the CAPES journal portal, ABEM, ANPPOM and SIMCAM. From the bibliographic material, multiple cases of musical activities with Deaf people were described, and two semi-structured interviews were carried out with Deaf musicians.*

**KEYWORDS:** Deaf; Deaf Music; Musical Cognition; Deaf Music Perception; Deaf Identity.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	<b>10</b>
<b>1.1 METODOLOGIA</b>	<b>14</b>
<b>2. SURDOS E A EDUCAÇÃO</b>	<b>15</b>
2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL COM SURDOS	24
<b>3. APRENDIZADO E PERCEPÇÃO MUSICAL NO SURDO</b>	<b>33</b>
<b>4. MÚSICA SURDA</b>	<b>38</b>
Carol	39
Sarita	43
4.1 ANÁLISE DE RESULTADOS	45
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>60</b>
ANEXO I	60
ANEXO II	61
ANEXO III	62

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ainda que haja uma diversidade de vivências e percepções entre os indivíduos de uma comunidade, é característica central da cultura e identidade Surda<sup>2</sup> que esses sujeitos sejam visuais. O ênfase neste sentido, o da visão, não se dá necessariamente como um ganho automático resultante da potencialização de um sentido ao se perder outro, mas como resultado das concepções de mundo, construções históricas e linguísticas que resultam em uma percepção de mundo diferenciada por parte desses sujeitos.

É o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. [...]. O essencial é entendermos que cultura surda é como algo que penetra na pele do povo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos (STROBEL, 2013, p. 29)

Observa-se que a cultura e a identidade são relacionadas às práticas sociais, e não somente à modalidade da língua utilizada (SANTANA e BERGAMO, 2005). A deficiência e normalidade formam parte de uma mesma matriz de poder, parte de um mesmo sistema de representações e significações políticas (SILVA, 1998).

A cultura e identidade Surda são, também, marcadores sociais, pelos quais se explicam as desigualdades sofridas pelo grupo no convívio com os não surdos. Usa-se desse coletivo Surdo - que chega a ser universal, para apontar as diferenças que enfrentam por sua diversidade. Nota-se que as palavras 'diferença' e 'diversidade' não são pares. Diferença é um comportamento construído

---

<sup>2</sup> Apoio-me no conceito de Paddy Ladd (2003) sobre o termo Surdo com "s" maiúsculo, que se refere à pessoa com surdez que se apropria e usufrui da comunidade Surda. Esse conceito será apontado no decorrer do texto.

hierarquicamente a partir da diversidade, sobre o não normativo, em que a diferença socialmente moldada se traduz em desigualdade, como preconceitos concebidos.

O termo “Surdo” é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial” (SACKS, 1998). Sacks categorizou a surdez em três tipos:

1. Dificuldade para ouvir — são pessoas com leve perda auditiva, que conseguem ouvir parte do que se fala, como por exemplo os idosos;
2. Seriadamente Surdos — vítimas de algum dano no ouvido na juventude e possuem baixa audição, conseguem ouvir a fala de outras pessoas através do aparelho auditivo;
3. Profundamente Surdos/Totalmente Surdos — pessoas com surdez profunda, que para conseguirem se comunicar precisam ler lábios e/ou usar a língua de sinais.

Experiências comuns entre os surdos são uma das bases que constituem os valores da comunidade Surda. Existe um conceito chamado *Deafhood*, ou em português Surdidade (LADD, 2003) que é apresentado no glossário da edição portuguesa do livro “Em busca da Surdidade I – Colonização dos Surdos”, dessa forma:

Este termo foi desenvolvido em 1990 pelo presente autor, a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial dos Surdos como “ser-no mundo”. Até agora, o termo médico “surdez” foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de “deficiente auditivo”, a grande maioria dos quais eram pessoas idosas “com problemas de audição”, de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva Surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (LADD, 2013, p. 14-15)

Para entender esse termo, o pesquisador Surdo Lopes Terceiro esclarece que

A palavra *Deafness*, surdez em inglês, tem o sufixo “ness” que remete a uma condição fixa da surdez. Já o sufixo *hood*, em *Deafhood*, aponta para um estado do “Ser”, dinâmico e transitório. *Childhood*, por exemplo, é infância, um estado transitório de uma fase da vida. *Childness*, por sua vez, é criança, condição permanente da criança. Assim *brotherness* é a condição de ter irmãos de sangue, podendo significar também fraternidade, e *brotherhood* é a irmandade no sentido volitivo, de irmãos em idéias (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 47)

A comunidade Surda não é formada apenas por pessoas surdas, nela também há seus familiares sinalizantes que são, por exemplo os pais ouvintes com filhos surdos que adotaram o bilinguismo, e também os filhos ouvintes de pais Surdos que por muitas vezes têm internalizado valores da comunidade Surda, que acabam sendo considerados “mais Surdos” dos que muitos Surdos (LADD, 2003). Por último, também constituem essa comunidade os ouvintes sinalizantes, que não necessariamente são os intérpretes, mas participam e compartilham interesses em comum, como associações de surdos, federações de Surdos, igrejas, escolas e outros.

O termo ‘surdo-mudo’ é considerado incorreto, embora muito usado por pessoas ouvintes para se referir a uma pessoa Surda. A pessoa Surda, com deficiência auditiva não necessariamente possui mudez. A surdez e a mudez são deficiências que raramente se dão na mesma pessoa, ou seja, na grande maioria das vezes uma pessoa surda não é muda e vice e versa.

Os ouvintes usam este termo, pois entendem que se um surdo não é um falante fluente da língua oral significa que ele seja mudo. A mudez é uma deficiência que impede a pessoa de emitir qualquer som através da voz. Muitos surdos acabam não desenvolvendo a oralidade por não terem a língua de sinais como a primeira língua (L1) na idade adequada (SACKS, 1998), o que facilitaria muito o aprendizado da língua oral como segunda língua (L2).

Abaixo serão apresentados alguns termos e definições usados na comunidade surda e comunidade acadêmica (nas áreas da linguística, educação e

clínica):

- D.A. — deficiente auditivo: pessoas possuem a surdez, mas que por razões diversas não se apropriam da identidade surda. Geralmente essas pessoas adquiriram a surdez tardiamente e se identificam mais com a cultura ouvinte.
- Surdo — pessoa com surdez que aceita e assume a identidade surda, usuária da língua de sinais. Paddy Ladd, um pesquisador Surdo explica melhor o termo:

O termo 'surdo' com minúscula refere-se àquele para quem a surdez é primariamente uma experiência audiológica. É usado sobretudo para descrever aquele que perdeu parte ou a totalidade da audição durante a vida, seja cedo ou tarde, e que normalmente não deseja ter contato com comunidades Surdas gestuantes<sup>3</sup> [sinalizantes], preferindo esforçar-se e manter a sua presença à sociedade majoritária na qual foi socializado

O termo 'Surdo' refere-se àquele que nasceu surdo ou que ensurdeceu cedo (às vezes mais tarde) na infância, para quem as línguas gestuais [de sinais] , as comunidades e as culturas do coletivo Surdo representam a sua experiência primária e sua fidelidade, muitos dos quais percebem sua experiência como essencialmente semelhante a outras minorias linguísticas (LADD, 2013, p. 14)

- Oralizado — pessoa surda ou D.A. que por meio da leitura labial compreende a fala do outro e se comunica pela oralidade;
- Sinalizante — pessoa que faz o uso da língua de sinais para comunicação;
- Bimodal — uso de duas modalidades de comunicação simultaneamente, por exemplo: português como modalidade oral, e libras na modalidade manual (QUADROS; LILLO-MARTIN; EMMOREY, 2016).

Ao longo da pesquisa nos aprofundamos em quem é o sujeito Surdo, sua cultura, seu discurso e sua identidade, para, assim, entendermos sua música Surda. Investigamos a percepção musical como processamento cognitivo, como essas estruturas são ativadas, recrutadas e modificadas ao longo da aprendizagem de indivíduos Surdos, pois entendemos que esse processamento não se dá da

---

<sup>3</sup> A citação vem de uma tradução lusitana (2013) do livro de Paddy Ladd, em Portugal referem-se às línguas de sinais como línguas gestuais.

mesma forma em indivíduos não-Surdos. Buscamos contato com grupos como o Surdodum, em Brasília, uma banda de música formada por Surdos e ouvintes que difunde a música para Surdos; com o projeto Som da Pele, em Recife, que capacita pessoas Surdas para tocar em grupos, além de propagar a música regional; e com a banda Ab'Surdos, em Uberlândia, que possui o mesmo propósito.

Contudo, ressaltamos que não são trabalhadas outras deficiências fora a auditiva durante a pesquisa, visto que observamos que o tema da surdez é extenso e repleto de nuances e não seria possível, em uma iniciação científica, abordar quaisquer outras deficiências com devida atenção às suas especificidades.

A pesquisa se desenvolveu com bibliografia em bases de dados de diferentes áreas (cognição, psicologia, educação musical, linguística) para buscar complementações entre elas. As bases na área médica para encontrar dados são PubMed e PLOS ONE, dos indexadores de pesquisa, são usados até o presente momento, o Google Scholar, P@arthenon, JSTOR, Academia.edu, também bancos de teses, como o portal de periódicos da CAPES, ABEM, ANPPOM e SIMCAM.

Para as bibliografias que se referem ao histórico da educação de surdos, foram considerados os textos publicados com uma margem mais larga de tempo, e para os textos de pesquisas empíricas houve um foco nos que foram publicados nos últimos dez anos. Na bibliografia levantada, quando foi possível identificar que o autor é uma pessoa Surda, apontamos no texto.

Foram analisados os dados do levantamento bibliográfico observando diferenças e proximidades culturais e sensoriais da pessoa Surda e a música, buscando estudar como se dá o processo de aprendizagem musical e da percepção musical por meio de atividades musicais.

A seção 4 é destinada a entrevistas, que foram realizadas de forma semi-estruturada com duas musicistas Surdas. A finalidade dessas entrevistas é a de aprofundar a compreensão dos aspectos teóricos levantados durante a pesquisa bibliográfica.

## **2. SURDOS E A EDUCAÇÃO**

No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão - 1880, conhecido posteriormente como Congresso de Milão, e no Congresso Internacional para o Estudo de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos, realizado no Brasil em 1900, foram discutidos alguns métodos de educação para a pessoa surda: o Método Oral Puro, o Método Combinado, o Método da Articulação, e os Métodos Mistos (BRASIL, 2011; 2013).

O Congresso de Milão defendia o método oral puro, uma metodologia rígida de oralização vinda da Alemanha e que proibia que o surdo sinalizasse para se comunicar (VIEIRA-MACHADO, 2019 p. 44). “Guiados por uma política, econômica e social daquele tempo, a normalização dos indivíduos surdos através da oralização era vista como a única possibilidade de receberem o sacramento e assim trilharem o caminho da salvação” (VIEIRA-MACHADO, 2019 p. 38).

No Congresso de Milão, os professores Surdos foram excluídos da votação; dessa forma, o método do oralismo ganhou e se pensou que “finalmente” tinham-se abolido as línguas de sinais das escolas (KYLE e WOLL, 1985). Mas mesmo prevalecendo o Método Oral Puro, os Surdos não paravam de sinalizar, mesmo que às escondidas, mostrando, assim, que a oralização não era uma metodologia eficaz, e que a língua de sinais é um movimento natural e espontâneo dos Surdos (BRASIL, 2013).

No Congresso Internacional de 1900, que aconteceu vinte anos após o Congresso de Milão, percebia-se que ainda muitos Surdos sentiam imensa dificuldade para compreender a fala do ouvinte por meio da leitura labial e alguns diziam ser impossível ter uma boa compreensão em uma comunicação totalmente oralista. A justificativa para esta metodologia em Milão foi a de que com a oralização a pessoa surda estaria melhor integrada na sociedade e no mercado de trabalho, mas isso não aconteceu, e dessa forma “o método oralista mostrou-se impotente” (BRASIL, 2013, p. 94).

O oralismo e a suspensão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instituição dos surdos em geral. [...] O conteúdo da educação dos surdos é pobre em comparação ao das crianças ouvintes: gasta-se tanto tempo ensinando as crianças surdas a falar que sobra pouco tempo para transmitir informações, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa (SACKS, 1998, p. 35-36).

O oralismo se mostrou uma prática que oprime o surdo ao usar métodos orais e auditivos de alfabetização. É dessa forma, pondo em prática a repetição e treinamento, que o indivíduo se torna um mero reproduzidor sem conseguir dominar a leitura e a escrita plenamente, faltando-lhe um olhar crítico do mundo (BREGONCI, 2010). Os militantes Surdos começaram a se engajar e escrever cada vez mais, publicando seu próprio jornal para compartilhar suas perspectivas.

Lutavam por direitos e deveres, incluindo o direito à educação de alta qualidade que recebiam antes de 1880. Reuniram informações sobre o método oral puro, compilaram arquivos de casos e alertaram as autoridades para as evidências de um regresso no nível de capacidade das novas gerações. Diversas subdivisões decidiram tentar reverter este declínio cognitivo entre a comunidade surda unindo forças para estabelecer vários centros e sociedades mútuas, criando associações esportivas para manter os laços entre os membros da comunidade surda.

[A língua de sinais] para os sujeitos surdos é mais do que pensar simplesmente em acessibilidade, é pensar em um mecanismo no qual os

seus usuários poderão exercer seus direitos de cidadão, enquanto sujeitos ativos da sociedade e também desenvolver suas subjetividades, relacionar-se com o mundo, vivenciar experiências (BREGONCI, 2010, p. 68)

Como consequência de todo esse processo, a importância da comunicação viso-manual para as pessoas Surdas, a naturalidade de sua expressão pura e orgânica se impôs, apesar de toda a opressão.

A língua de sinais não é universal, as línguas são fenômenos culturais e sociais, a de sinais é um movimento orgânico que surge na comunidade surda de cada país e cada cultura tem uma perspectiva visual de um mesmo objeto. A gramática e os sinais mudam de acordo com a cultura predominante.

Como em um idioma oral, nas línguas de sinais, há também o regionalismo e a variação linguística; por exemplo, na língua brasileira de sinais (libras), o sinal para mãe em Porto Alegre<sup>4</sup> é diferente daquele usado no Rio de Janeiro<sup>5</sup>. Isso porque, apesar de existir um sinal nacional para mãe, os surdos escolhem o mais usual em seu estado/cidade. Pode-se observar que o mesmo acontece com o português brasileiro, visto que, dependendo da região, você comerá mandioca, macaxeira ou aipim.

Para auxiliar os surdos em viagens informais e conferências internacionais, Surdos de diversos países se reuniram e escolheram os sinais mais comuns entre os países para criar uma Linguagem Internacional de Sinais, chamada informalmente de Gestuno<sup>6</sup>, que não é uma língua universal de sinais e sim uma linguagem, pois uma das competências linguísticas que uma língua precisa ter é a gramática, e a linguagem internacional de sinais não possui uma gramática

---

<sup>4</sup>Sinalização da palavra Mãe usada na região Sul do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=YGKmEKpI1uk> (Acesso em 16 mar. 2022)

<sup>5</sup>Sinalização a palavra Mãe usada nas demais regiões do Brasil <https://www.youtube.com/watch?v=ofWgaEyUqTA> (Acesso em 16 mar. 2022)

<sup>6</sup>Versão online de *Gestuno: Língua de Sinais Internacional dos Surdos / Langage Gestuel International des Sourds* publicada em 1975 pela Associação Britânica de Surdos sob a Federação Mundial de Surdos: <http://brett-zamir.me/gestuno/> (Acesso em 15 dez. 2020).

específica, usam-se os sinais padronizados combinados internacionalmente em qualquer gramática de língua de sinais.

A primeira escola de surdos no Brasil foi o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>7</sup> inaugurada em 1857 no bairro das Laranjeiras, Rio de Janeiro pelo professor Surdo francês Ernest Huet em parceria com o Imperador D. Pedro II. A Libras foi criada com o INES a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros.

Os estudantes do Instituto costumavam se encontrar em praças com o objetivo não apenas de socializar com seus iguais, mas de combinar e criar sinais para elaborar a libras. Esses encontros inspiraram a criação de associações de Surdos e, em 1913, no Rio de Janeiro, foi fundada a Associação Brasileira de Surdos-mudos. Porém, as ideias do oralismo fizeram com que o controle da Associação fosse dominado pelos ouvintes.

Anos mais tarde, alguns surdos que estudaram no INES mudaram-se para Campinas e lá repetiram seus costumes trazidos a partir da época em que moravam no Rio: marcavam um ponto de encontro, juntavam-se na cidade aos fins de semana, jogavam bola, conversavam e festejavam. Com isso, em 1954, fundaram a Associação de Surdos de São Paulo, primeira associação realmente de surdos no Brasil a ter como regentes os próprios Surdos, estimulando, então, a criação de várias associações pelo país.

Segundo a pesquisadora Surda Natalia Frazão (2017), a criação das associações, federações e confederações são de extrema relevância para a comunidade Surda, pois nelas os Surdos se informam, manifestam e lutam pelas

---

<sup>7</sup> <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> (Acesso em 15 dez. 2020).

suas pautas. Um dos primeiros resultados das associações foi quando se iniciou um projeto de lei que buscava regulamentar o idioma no país em 1993.

A Lei nº10.436/2002 reconheceu nacionalmente a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como língua por contemplar diversas competências linguísticas, e instituiu assim o direito da pessoa Surda de ser atendida em seu idioma em diversos espaços. Anos depois da Lei de LIBRAS, saiu o Decreto nº 5.626/2005 que torna obrigatória a inclusão da disciplina da língua brasileira de sinais nos cursos de formação de professores e alguns profissionais da saúde.

Em 2010, a profissão do TILS - Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais foi regulamentada com a Lei nº12.319/2010, proporcionando direitos trabalhistas aos profissionais que fazem a intermediação entre a cultura Surda e ouvinte, melhorando a acessibilidade para as pessoas Surdas. A interpretação da libras-português ou português-libras faz parte da democratização da informação e conhecimento dos direitos para a comunidade surda.

Em 2015, sancionou-se a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que abrange pessoas com deficiências diversas. Para os Surdos, a LBI ampliou acessos à informações em língua de sinais, garantindo ao Surdo o direito de ter acesso a um intérprete de libras-português em espaços públicos e privados. A Lei nº13.146/2015 aponta que é dever de locais públicos e privados fornecer a acessibilidade, pois ela é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Recentemente, em 2006, quatro anos depois da Lei de libras, inaugurou-se o curso de graduação em licenciatura e bacharelado em letras libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com modalidade

semipresencial com nove polos espalhados pelo Brasil. A criação do curso se deu para o cumprimento do Decreto nº 5.626/2005 que torna obrigatória a disciplina de libras nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia.

No Brasil, existem hoje e existiram antes algumas diferentes metodologias de educação de Surdos em que é possível notar que, sempre quando lideradas por professores ouvintes, o estudante Surdo não tem um desenvolvimento amplamente satisfatório. Uma das metodologias que ainda existe, mas não no ensino regular, é a metodologia do oralismo que apresenta propostas didático-pedagógicas para os estudantes surdos, direcionando-os para o desenvolvimento da língua oral.

No oralismo, muitos educadores que são em sua maioria ouvintes se sustentam na ideia de que a língua de sinais atrapalha o processo de aprendizagem do estudante surdo, e assim focam muito em práticas de fono, postergando os conteúdos que cumprem as competências da BNCC<sup>8</sup>. Os adeptos desse método acreditam que o oralismo facilitaria a comunicação entre surdos e ouvintes de modo orgânico, mas o que realmente advém é o oposto.

Nas escolas regulares no Brasil em que se encontram estudantes Surdos, podemos nos deparar com os seguintes tipos de educação para Surdos:

- 1) Comunicação total: Esse método popularmente no Brasil é conhecido como Português Sinalizado, que é o uso do vocabulário da libras com a estrutura da língua portuguesa, privilegiando a sintaxe linear da língua oral em detrimento da simbologia visuo-espacial das línguas de sinais (QUADROS, 1997).

---

<sup>8</sup> Base Nacional Comum Curricular - documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A comunicação total é a combinação de três formas de comunicação: a língua oral, a de sinais e a datilologia<sup>9</sup>. A técnica usa também recursos voltados para a estimulação auditiva, leitura labial e oralização (OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017). Nesse caso,

a ordem das palavras nas frases mantém a mesma estrutura das do Português; os artigos e preposições inexistentes são feitos em alfabeto dactilológico; o feminino dos pronomes (meu-minha), dos indefinidos (um-uma-algum-alguma), dos adjetivos (bonito-bonita) é marcado com o acréscimo da letra e ao gesto inicial; o plural na linguagem nativa é feito com o sinal de “muitos”. Substituímos esta forma de plural com o acréscimo da letra s ao gesto inicial (RABELO, 1992a, p. 15)

Os adeptos da metodologia de comunicação total afirmam que apenas com a língua de sinais, o surdo não conseguiria se relacionar no meio social (CICCONE, 1990). Um dos problemas desse método é que o aluno Surdo acaba desenvolvendo uma dificuldade maior em separar os idiomas, ele poderá desenvolver uma boa escrita do português, mas a comunicação da língua de sinais com surdos que não foram educados nesse método gerará incompreensões.

- 2) Educação bilíngue: Neste método o estudante surdo desfruta de aulas em língua de sinais como primeira língua, e a língua escrita como segunda, isso porque o surdo se torna bilíngue ao aprender inicialmente a língua de sinais e em seguida a língua escrita (BAKER, 2011). Em uma educação bilíngue há uma dinâmica de “adição” de línguas e não de “subtração” com a perda de outras (CUMMINS, 2009). “A educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda” (QUADROS, 2019, p. 158).

---

<sup>9</sup> Datilologia é a soletração manual das letras do alfabeto por uma sequência de configurações de mão (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para o educador, é importante entender que não é adequado ignorar a diferença que a língua portuguesa exerce sobre a cultura surda e ouvinte, mas é necessário estudar estratégias pedagógicas que respeitem tais diferenças.

A educação bilíngue para surdos enfatiza a relevância de a criança surda ser exposta, o mais precocemente possível, à língua de sinais, no intuito de desenvolver suas capacidades e competências linguísticas no percurso natural, da mesma maneira como ocorre com as crianças ouvintes (OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017 p. 183)

- 3) Educação Inclusiva: A Educação Inclusiva para surdos tem sido pauta de vários debates no Brasil e no exterior. Algumas das questões discutidas são sobre a qualidade de ensino que os surdos recebem, visto que em classe o professor e a maioria dos alunos falam em português, e por muitas vezes o aluno surdo não.

Além disso, a legislação faz a escola ser inclusiva, porém não orienta o sistema a trabalhar com a diversidade Surda. Há professores que creem que com a presença do intérprete de libras o estudante Surdo já está incluído, porém o papel do intérprete é apenas de intermediador. Muitos dos intérpretes, por não terem a formação adequada, não fazem o uso da libras propriamente dita, e sim do 'português sinalizado' mesmo que o aluno surdo ainda não seja alfabetizado no português. Alguns desses alunos Surdos tampouco sabem a libras, o que os isola ainda mais.

Desde a década de 1960, vários termos têm sido usados para descrever a estratégia (inicialmente oralista) de assimilar crianças Surdas em escolas de ouvintes, por exemplo 'integração' e 'inclusão'. Esta estratégia, com o conseqüente encerramento de muitas escolas de Surdos, tem sido amplamente contestado pelas comunidades Surdas (LADD, 2013, p. 16).

As atuais escolas inclusivas são monolíngues e favorecem apenas os processos culturais do ouvinte. E com essa política, desrespeitam a Lei nº

10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que asseguram ao surdo o direito de ter uma educação bilíngue (OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017).

O encontro surdo-surdo é fundamental para o estabelecimento das redes sociais e da própria língua e sinais. (...) Se a escola é inclusiva, o desafio de implementar uma educação bilíngue a partir de duas línguas é ainda muito desafiador. (...) Isso acontece porque as pessoas estão acostumadas a se organizarem a partir do português. Se a escola é de surdos, a questão da língua fica mais fácil, mas mesmo assim, muitas escolas de surdos ainda partem da língua portuguesa, pois a maioria dos seus professores são falantes nativos de português (QUADROS, 2019 p. 159).

As políticas educacionais propostas nos documentos citados acima garantem o direito dos estudantes surdos à um ensino bilíngue em instituições públicas ou privadas, podendo eles já saberem libras ou não e, como está previsto em legislação, devem ter acesso à escola. Surdos de todo o Brasil caminham em nome do “Movimento pelas Escolas Bilíngues para Surdos”, o qual intenciona levar a concepção de escola ideal de Surdos, onde todos na escola são fluentes na libras, contendo também a construção de um currículo em língua de sinais que dê sentido ao seu próprio “aprendizado, alegria, descobrimento, conhecimento, auto-estima, confiança e interação de alunos, família e escola” (BERGONCI, 2010, p. 50).

Nessa concepção, a surdez deve ser vista como uma marca cultural e não como uma insuficiência (SILVA e VIEIRA-MACHADO, 2010). Precisa-se de uma educação que respeite a diferença, que reconheça que os indivíduos têm direitos e deveres como qualquer cidadão, sem que a educação seja baseada na segregação do estudante, ou seja, uma pedagogia bilíngue que respeite o aluno e seu idioma como agentes formadores de opinião.

A visão clínica na educação causa prejuízos na aprendizagem do estudante surdo e também na busca pela afirmação e reconhecimento da sua Identidade Surda. É necessário preparar na prática bilíngue propostas político-pedagógicas que atendam às singularidades de pensar dos indivíduos.

## 2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL COM SURDOS

Estudos acerca da relação da música e pessoas surdas não são recentes, existe uma série de trabalhos nesse sentido desde a primeira metade do século XX, a maioria visando a reabilitação da surdez por meio da musicoterapia e fonoaudiologia. Tais trabalhos usam a música como um instrumento para a oralização (GRANHA, 2001), estimular a audição para pessoas com implante coclear (HSIAO e GELLER, 2012), aparelhos auditivos ou para aqueles que ainda possuem algum grau de audição.

Boa parte dos trabalhos que envolvem a educação musical como ferramenta de inserção do Surdo na sociedade ouvinte possuem caráter assistencialista, por fim, ouvintista, pois pressupõe-se que a música não pertence aos Surdos e que estes queiram ou que necessitem da ajuda dos ouvintes para estarem inseridos no mundo.

Em 2019, Sá, Batista e Santos realizaram um levantamento bibliográfico de pesquisas que desenvolveram trabalhos com a surdez e a música. Os autores apontam que a primeira pesquisa registrada acerca desse tema foi feita por Wecker em 1938. A pesquisa observou a percepção tátil de alunos Surdos ao piano, inicialmente sentindo apenas sequências rítmicas em uma única altura, depois adicionando frequências de alturas e pedindo para as pessoas cantarem a nota sentida pelo tato, no que obteve resultado satisfatório.

Sá, Batista e Santos (2019), discutem ainda a pesquisa de Fahey e Birkenshaw realizada em 1972, que

relata uma análise da metodologia utilizada em uma sala de aula com crianças surdas. [...] A pesquisa demonstrou que a percepção tátil dos indivíduos envolvidos foi capaz de reconhecer padrões sonoros por meio das vibrações que atingiam as diferentes partes dos seus corpos. (SÁ; BATISTA; SANTOS, 2019, p. 31).

A partir desse levantamento, trabalhos mais recentes mostraram um reconhecimento da importância do ensino da música em si como forma de expressão e desenvolvimento de habilidades que são importantes para todas as pessoas, como por exemplo, os estudos de Darrow (1985) que investigaram como se dá o processo musical para surdos e a importância dessa interação para o aluno, e o estudo de Finck (2009) que investigou a aprendizagem musical do aluno surdo no contexto inclusivo.

No levantamento, percebemos que havia aplicação e exploração da percepção musical através do tato, assim como a adaptação de instrumentos e abordagens realizadas pelos professores para tal. Por exemplo, Wecker (1938) usou headphones individuais para amplificar sons musicais, Darrow (1985) usava instrumentos percussivos, Fahey e Birkenshaw (1972) usaram o piano. Sá, Batista e Santos (2019) desenvolveram um aparelho chamado Auris Keyboard, que consiste em auxiliar no treinamento de percepção musical de pessoas surdas.

Todos buscaram adaptar suas abordagens para ensinar música aos Surdos. Fahey e Birkenshaw (1972) pediam para que seus alunos andassem em torno do piano e reconhecessem os padrões das vibrações e das frequências sonoras em diversas partes do corpo. Sá, Batista e Santos (2019) acrescentaram a importância dos métodos ativos de ensino musical<sup>10</sup> e o uso dos aparatos tecnológicos, ambos adaptados às suas realidades, por parte dos professores, para atender às necessidades dos alunos Surdos.

Darrow (1999) corrobora o levantamento de Sá, Batista e Santos (2019) no que se refere à experiência, desde os anos 1980, de um considerável número de

---

<sup>10</sup>Os métodos ativos procuram valorizar a aprendizagem do estudante, entendendo que ele é o protagonista em sua construção do saber. Algumas grandes referências desses métodos são os educadores musicais Dalcroze, Kodály, Orff e Willems.

pesquisas sendo publicadas sobre o tema, porém sob uma perspectiva de medicalização, considerando a surdez uma patologia.

Como não temos objetivo em buscar pesquisas que englobam a música como reabilitação auditiva ou com fins musicoterapêuticos neste trabalho, uma vez feito esse recorte, o número de pesquisas acerca do assunto diminui bastante, e isso se dá, pois

A suposição comum de que a cultura surda é uma cultura sem música tem sido um erro de julgamento feito por muitas pessoas na população ouvinte. Essa conjectura errônea levou a um exemplo sutil de etnocentrismo - a tendência de julgar outras culturas pelos seus próprios padrões. Como a música é tão valorizada em nossa sociedade, muitas pessoas que ouvem acreditam que um mundo sem música, ou a música como a vivenciamos, deve ser "menos que" ou certamente não tão gratificante ou enriquecido. Embora menos valorizada e experimentada de forma diferente, a música realmente existe dentro da cultura surda. (DARROW; LOOMIS, 1999, p. 89, Tradução livre)<sup>11</sup>

No Brasil, começamos a notar uma maior presença de trabalhos acadêmicos acerca da relação entre música e pessoa Surda a partir dos anos 2000. Dentre os trabalhos encontrados, estão os que:

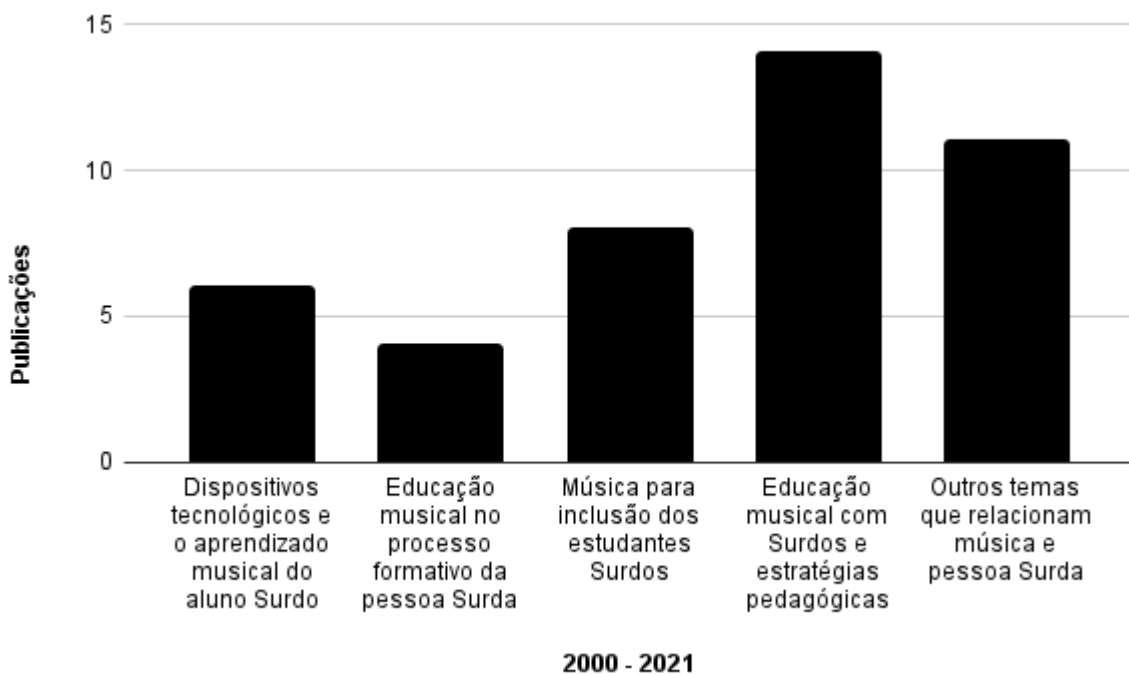
- Discorrem sobre dispositivos tecnológicos e o aprendizado musical do aluno Surdo (LUIZ, 2008; PEREIRA, 2014; PEREIRA, 2016; DUARTE, 2017; SÁ, BATISTA, SANTOS, 2019; FARIAS, DARUB e SANTOS, 2021),
- Apresentam a educação musical no processo formativo da pessoa Surda (FINCK, 2009; PEREIRA, 2012; SANTOS, SANTOS e CORDEIRO, 2013; OLIVEIRA e MENDES, 2015),
- Desenvolvem a música para inclusão dos estudantes Surdos (FERREIRA, 2011; BOGAERTS e MAGALHÃES, 2012; LIMA e ALVES, 2013; BOGAERTS, 2014; OLIVEIRA e REILY, 2015; LIMA, 2015; VALENTE e OLIVEIRA 2016; SILVA e RODRIGUES, 2017),

---

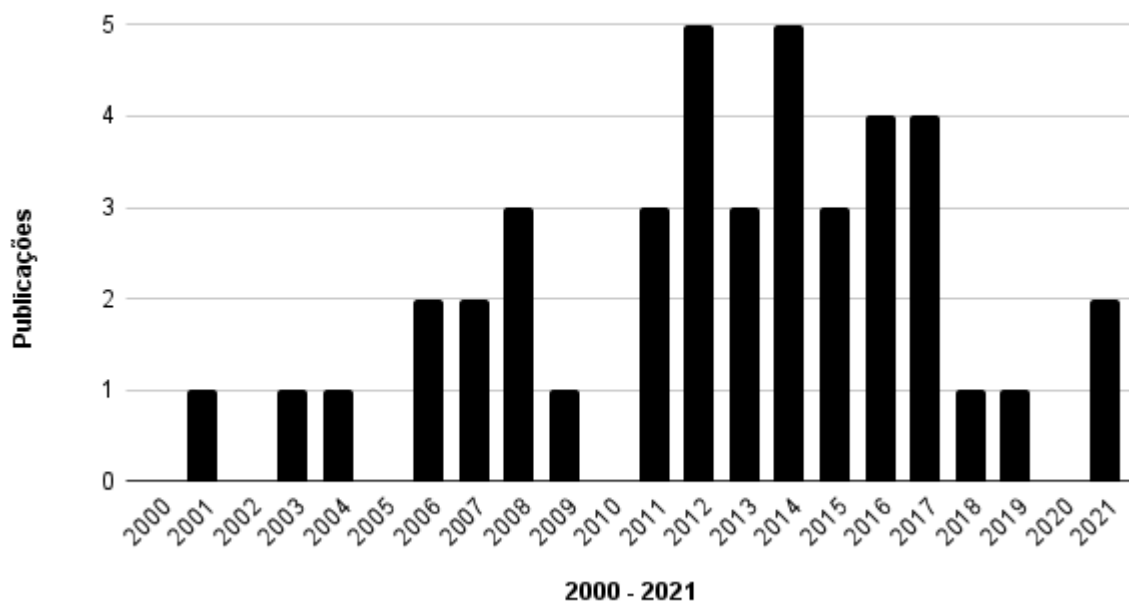
<sup>11</sup>The common assumption that deaf culture is a culture without music has been a misjudgment made by many people in the hearing population. This erroneous conjecture has led to a subtle example of ethnocentrism—the tendency to judge other cultures by the standards of one's own. Because music is so highly valued in our society, many hearing people believe that a world without music, or music as we experience it, must be "less than" or certainly not as fulfilling or enriched. Though valued less and experienced differently, music does indeed exist within the deaf culture.

- Discutem educação musical com Surdos e estratégias pedagógicas (PEREIRA, 2004; SILVA, 2007; FINCK, 2008; SILVA, 2008; FIOCRUZ e MAGALHÃES, 2011; BOGAERTS e MAGALHÃES, 2011; GALVÃO, AMUI e ZANINI, 2012; PEREIRA, 2012; PAIVA, 2012; LOURO, 2012; GRIEBELER e SCHAMBECK, 2013; RIBEIRO e BRANDÃO, 2016; VALENTE e OLIVEIRA, 2016; DUARTE, 2017)
- Tratam de outros temas que relacionam música e pessoa Surda (SHIBATA, 2001; HAGUIARA-CERVELLINI, 2003; SOUSA, 2006; SÁ, 2006; FINCK, 2007; BENASSI, 2014; KUNTZE, 2014; OLIVEIRA, 2014; VARGAS e SOUSA, 2017, PAULA e PEDERIVA, 2018; VALENZUELA, 2021).

Segue, a seguir, um gráfico que ilustra o levantamento em números.



## Número de publicações por ano



A pesquisadora Surda Sarita Pereira, em sua dissertação de mestrado (2016), buscou, em diversos dispositivos, estratégias para “aprimorar a relação música e surdez por meio da tecnologia.” (PEREIRA, 2016, p. 6). Pereira reflete que, de forma geral, nos dispositivos que aprimoram a experiência tátil, há duas vertentes: a primeira é a de que são desenvolvidas para o Surdo sentir a vibração por diferentes partes do corpo, e a segunda é a tradução das informações sonoras para visuais. A pesquisadora destaca que

Ao abordar a questão da aprendizagem musical para Surdos, é necessário ter em mente que ela traz grandes desafios para os professores de música, quanto ao ensinar e superar as dificuldades. Desafios sim, uma vez que se necessita de treinamento sensorial, empenho na execução do seu desenvolvimento cognitivo, por envolver a percepção da sensação vibrotátil que está ligada à memória, à coordenação motora, à atenção e à discriminação do estímulo sonoro e rítmico. (PEREIRA, 2016, p. 77)

Dentre outras pesquisas recentes, encontramos publicações como o livro “Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural”, escrito pelas autoras brasileiras Tatiane de Paula e Patrícia Pederiva (2018). No livro, as autoras explanam através de concepções

histórico-culturais as relações entre música, pessoa Surda e educação musical sob o diálogo de uma educação musical que entenda os processos culturais dos Surdos.

É importante reparar que em todos os trabalhos sobre o aprendizado musical com Surdos há a presença do corpo, da “escuta” ativa através do maior órgão que o ser humano possui, a pele. Com os Surdos, não há aprendizado musical de forma passiva, pois o corpo é ativo, as vibrações são sentidas em diferentes partes do corpo e o fazer musical se faz a partir dessa experiência.

[...] a pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. [...] 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 não só para surdo, bem como ao ouvinte. O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade. (HAGUIARA-CERVELLINI<sup>12</sup>, 2003, p. 79)

Ouvir a música através da pele é uma experiência universal, mas que é percebida com maior intensidade pelo músico Surdo, neles as vibrações são percebidas mais nítidas e imediatas em diferentes partes do corpo e o fazer musical se faz a partir dessa experiência.

As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isto tem que ser apresentado num contexto significativo, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório. Muito pode ser feito pela junção de música e dança, de música e teatro. (SÁ, 2006, p. 10)

Discutindo a prática da educação musical e sua inserção social, a professora e pesquisadora Margarete Arroyo (2000) diz: “A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual” (p. 89). Com isso, entende-se ser imprescindível que os educadores musicais conheçam e estejam imersos nas circunstâncias das práticas

---

<sup>12</sup> Pesquisadora Surda.

culturais que forem trabalhar, pois “se música é parte da vida ao invés de ser à parte dela, ela não pode ser estudada isoladamente. Ao contrário, ela precisa ser vista como um aspecto da cultura” (JORGENSEN 1997, p. 65 apud ARROYO, 2000, p. 87), logo,

A educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (JORGENSEN, 1997, p.66 apud ARROYO, 2013, p. 231).

Dessa forma, é preciso que os educadores musicais tenham consciência, ao trabalhar com a comunidade Surda ou com indivíduos Surdos em uma comunidade mista, do que significa música para eles. Há na comunidade Surda certa ausência de uma consciência quanto à Música Surda. Há Surdos que gostam de música, que possuem equipamentos de sons potentes para sentirem melhor as vibrações das ondas sonoras, alguns participam de grupos musicais e outros que são músicos famosos, como a percussionista escocesa Evelyn Glennie e a cantora estadunidense Mandy Harvey, porém não é comum a reflexão e discussão em relação às subjetividades da música no sujeito Surdo.

Discutir e compreender como o Surdo percebe a música no aspecto cognitivo sensorial e no sensível inerente ao sujeito é importante para que consigamos conceber estratégias para praticar uma educação musical que contemple suas sutilezas.

Ser musical não é privilégio de seres especiais, é uma possibilidade do ser humano. Pensar o surdo como musical pressupõe a revisão de concepções já estabelecidas. A discussão, o debate, o compartilhar são meios para ativar novas representações (HAGUIARA-CERVellini, 2003, contracapa).

Ao comparar a construção das memórias em uma pessoa Surda com a das pessoas com os cinco sentidos prevalentes, nota-se uma grande diferença. Em um músico ouvinte, por exemplo, a parte auditiva e motora são mais desenvolvidas

(LENT, 2010), em Surdos outros sentidos são usados no lugar da audição e, por sua vez, o cérebro possui outras partes mais desenvolvidas (SACKS, 1998).

A experiência é essencial na aprendizagem, pois é quando algum acontecimento nos afeta e transforma; o sujeito da experiência é aquele que está aberto, receptivo. A experiência acontece no 'eu': duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento, mas não passam pela mesma experiência. As transformações, sejam elas positivas ou negativas, são particulares (BONDÍA, 2002).

Muitos Surdos crescem sem o estímulo à experiência musical, nunca foram convidados a sentirem as vibrações de uma música que saía de um rádio, por exemplo, nunca foram incluídos em algum acontecimento musical, e se algo não lhe aconteceu não haverá afeto. Assim, segundo Domenici:

[...] uma vez que a experiência é algo individual, que pode ser compartilhada apenas parcialmente, é impossível uniformizar o conhecimento de cada corpo diante do mesmo objeto ou evento. Corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível; é um ambiente ativo que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo em tempo real (DOMENICI, 2010, p. 72).

É essencial desmistificar colocações ouvintistas sobre os surdos dando atenção ao seu protagonismo, respeitando o seu espaço Surdo, não o impondo a música ouvinte com significantes ouvintes. É necessário fazer a equivalência cultural, sempre tendo a consciência em não ser colonialista, aquele ouvinte salvador para com os Surdos.

O "ouvintismo", segundo Skliar (1998) é o poder, a imposição de superioridade dos ouvintes sobre os Surdos, e em culturas onde há hierarquias de classe, gênero e raça, o capacitismo e o ouvintismo não estão à parte. Então, como dar uma aula de música aos Surdos respeitando sua cultura e não impor a do ouvinte? Entende-se a música Surda reconhecendo-se a identidade Surda,

“reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação” (hooks<sup>13</sup>, 1994, p. 186).

Ainda nesse sentido, Lopes Terceiro discute a necessidade de construir o espírito descolonizador na educação do Surdo:

A epistemologia Surda deve trazer uma ruptura com a visão desses como pessoas com deficiência ou com surdez. Esse pensamento gera desigualdade, uma educação voltada para a incapacidade, a caridade e a busca da cura e do tratamento de nossos déficits de audição e de linguagem (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 52).

“A língua transforma a experiência” (SACKS, 1998, p. 52), com a experiência se consegue o aprendizado. É importante que o professor que tem um aluno Surdo aprenda a língua dele, pois a experiência será mais vivida e o aprendizado mais concreto. Nesse sentido, acrescenta Bregonci:

Se a língua é um sistema de representação de sentido do que é real, do que é abstrato e do que é figurado, arrancar de alguém o direito de expressar-se na sua língua é cortar as redes de significação desta pessoa com a sociedade e com o mundo (BREGONCI, 2010 p. 60).

Sendo essa experiência social à base de sensações, a linguagem é sua expressão, e a língua um dos modos de linguagem. “A experiência de comunidade permite enraizamento nos solos da cultura humana e do mundo natural.” Uma pessoa que não aprendeu um idioma por diversas razões “fica com sua capacidade narrativa muito empobrecida, sua ação no mundo, reduzida ” (LUZ, 2013, p. 49 - 51).

Compreende-se que para desenvolver um aprendizado musical com o Surdo é necessário que haja um canal de comunicação visual, de preferência que o educador sinalize em língua de sinais ou que se tenha a presença de um bom intérprete de libras para acompanhar a mediação. Existem exemplos de atividades bem sucedidas com Surdos em que para chegar em um processo e resultado

---

<sup>13</sup> bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins justifica a escolha da letra minúscula por seu interesse em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa.

satisfatório para todos os participantes, foram dadas as aulas na língua natural dos surdos, a língua de sinais. A seguir serão apresentadas algumas destas atividades.

Em 2018, o músico especialista em percussão corporal, Charles Raszl realizou um trabalho musical com os estudantes Surdos da Derdic<sup>14</sup>, na PUC de São Paulo. Charles é conhecido por trabalhar em suas oficinas a metodologia de música e movimento, metodologia provinda dos métodos ativos em educação musical, principalmente de Dalcroze e Orff.

De acordo com a reportagem realizada pelo programa Fantástico (2018) da TV Globo, vinte adolescentes Surdos ensaiavam três vezes por semana. Alguns dos aportes pedagógicos do Charles foram os jogos teatrais e musicais, a técnica do Barbatuques<sup>15</sup> de percussão corporal, pois ela consiste em ser tátil e visual, e o uso dos boomwhackers - tubos percussivos melódicos feitos de plástico. Com a percussão corporal e os boomwhackers, os alunos experienciaram e criaram músicas em conjunto através de improvisos e regências deles para com eles mesmos.

A percussão corporal ou música corporal sendo um hábito familiar cultural denota um aprendizado natural por meio de vivência e da prática coletiva, sendo assim, fazer uso da percussão corporal torna-se o ato de aprender não por uma imposição conservadora e sim por meio da vivência, da prática e da coletividade (PENHA; FRANCESCHINI, 2016, p. 13).

Outra experiência é a da Banda AB'Surdo, que segundo o Documentário em comemoração dos 15 anos de existência do grupo, teve seu início no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli na cidade de Uberlândia/MG, onde a professora Sarita Pereira, surda oralizada, que até então não sabia libras recebeu alunos Surdos sinalizantes e surdos oralizados e percebeu

---

<sup>14</sup> Instituição que atua na educação, acessibilidade e empregabilidade de surdos e no atendimento clínico de pessoas com outras especificidades. [https://www5.pucsp.br/derdic/int\\_derdic/a\\_derdic.html](https://www5.pucsp.br/derdic/int_derdic/a_derdic.html) (Acesso em 18 nov. 2021)

<sup>15</sup> Grupo musical paulistano que consiste na abordagem da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. <https://www.barbatuques.com.br/> (Acesso em 25 nov. 2021)

que havia a necessidade da contratação de intérpretes de libras para possibilitar uma melhor experiência e aprendizagem musical nas aulas.

Durante o documentário, a intérprete diz: "Em dois meses atuando como intérprete [nas aulas de música] vimos que dava certo, que era necessário e que minha presença enquanto intérprete fazia diferença na aprendizagem do Surdo" (2021), reconhecendo a importância da presença de um professor que saiba se comunicar no idioma dos alunos, como no caso da experiência de Raszl na PUC de São Paulo citado anteriormente.

Além dos projetos citados acima, há também os que contam como idealizadores professores sinalizantes. Em Recife, por exemplo, há o Projeto Som da Pele e os Batuqueiros do Silêncio, ambos guiados pelo professor ouvinte Irton, conhecido como Batman Girô. Batman se dedica ao ensino de música para os Surdos há quase 14 anos. Nas aulas, ele utiliza aportes visuais, como lâmpadas coloridas que piscam em uma pulsação para ensinar música regional aos jovens Surdos. Os projetos oferecem oficinas de música em libras aos jovens Surdos e realizam apresentações musicais no Brasil e no exterior.

Também em Recife, houve o Projeto 'Tá na Pele - diálogos musicais entre surdos e ouvintes', coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Maria Aida Falcão Santos Barroso e realizado com o apoio da PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE. Este projeto de extensão foi uma ação conjunta dos cursos de Música e Letras-Libras a fim de investigar os processos relativos à música e surdez e a construção de trabalho artístico inclusivo envolvendo músicos ouvintes e surdos (CABRAL, FARIAS, BARROSO, 2016). O grupo fez com que a criação musical fosse baseada nos aspectos musicais da libras, o que, segundo eles, possibilita uma percepção sonora e visual simultânea da performance.

Para discutirmos aprendizagem pelo enfoque cognitivo, precisamos discutir os sentidos, a percepção e, por consequência, a memória.

### **3. APRENDIZADO E PERCEPÇÃO MUSICAL NO SURDO**

Segundo Lent (2013, p. 650), “a aprendizagem pode ser vista como um conjunto de comportamentos que viabilizam os processos neurobiológicos e neuropsicológicos da memória”. Para isso, é necessária uma primeira aquisição pelos sentidos.

Não há apenas um único tipo de aprendizagem, da mesma forma, não há, tampouco, um único tipo de memória. Segundo Fiori (2009, p. 118), “Duas distinções fundamentais caracterizam as teorias cognitivas da memória — a duração de retenção e o tipo de informação armazenada na memória de longo prazo”, por exemplo:

- A Memória de longo prazo é o resultado da conservação definitiva da informação, podendo durar anos ou toda a vida (FREIRE, 2015);
- A Memória de curto prazo é, como o próprio nome já sugere, de curta duração, ficam poucos minutos ou horas armazenadas (LENT, 2010);
- A Memória de trabalho é muito similar a de curto prazo, pois possui curta duração, ela é responsável por administrar ações do dia-a-dia (FIORI, 2009);
- A Memória explícita, ou memória consciente é aquela que conseguimos recordar quando queremos, “é a capacidade de tornar acessível a informação e habilidades armazenadas” (SEASHORE, 1938, p. 149);
- A Memória implícita, que está ligada a memória motora é operada inconscientemente “que é um tipo de hábito, demonstrado nos vários

tipos de habilidades musicais durante a performance” (SEASHORE, 1938, p. 149).

Além dos tipos de memórias e considerando-os em relação à nossa percepção, entende-se que entre o armazenamento das informações e a construção do sentido é necessária a participação da atenção, que pode ser definida como

a capacidade do indivíduo responder predominantemente os estímulos que lhe são significativos em detrimento de outros. Nesse processo, o sistema nervoso é capaz de manter um contato seletivo com as informações que chegam através dos órgãos sensoriais, dirigindo a atenção para aqueles que são comportamentalmente relevantes e garantindo uma interação eficaz como meio (FRANCO DE LIMA, 2005, p.114)

Franco de Lima (2005) expõe que, em qualquer modalidade sensorial, a percepção está sujeita àquilo para a qual a atenção está voltada, e que “atenção está relacionada ao processamento preferencial de determinadas informações sensoriais” (p. 114).

Lent (2013) explica que a atenção envolve dois pontos fundamentais, um deles é o estado de alerta, em que há o estabelecimento e manutenção do tônus cortical para a recepção dos estímulos, e o outro ponto é a atenção em si, que cerca a concentração do alerta sobre certos processos mentais e neurobiológicos.

A competência de controlar a atenção, pensamentos e comportamentos é chamada de controle inibitório, ela evita as impulsividades, é uma de nossas funções executivas e contribui para a definição de objetivos e autocontrole (DIAMOND, 2013). Diamond (2013) explica que o controle inibitório da atenção interfere no nosso nível de percepção, pois permite que seja selecionado o que será o foco e que sejam ignorados os demais estímulos.

Estímulos sensoriais, ou seja, os que são recebidos pelo tato, visão, audição e olfato, são constantes. Para não haver interferência entre os estímulos e

uma sobrecarga sensorial, os estímulos que não foram objetos da atenção do sujeito são atenuados ou reduzidos (FRANCO DE LIMA, 2005).

Em uma pessoa Surda, como em uma ouvinte, a percepção também advém da atenção e esta é, todavia, selecionada. Porém, ao contrário das pessoas ouvintes, o estímulo sensorial auditivo no surdo não é recebido.

Se som é onda sonora que podemos perceber ou não com nosso ouvido, que compreende frequência, intensidade e timbre, podemos dizer que o som é percebido não somente pelo ouvido, mas pode ser visto<sup>16</sup> e sentido pelo corpo (PAULA e PEDERIVA, 2018, p. 57)

Na pessoa Surda, como já discorrido no capítulo anterior, a percepção sonora é recebida vigorosamente pela pele (PAULA e PEDERIVA, 2018). Diferentemente do sistema auditivo típico, que foi desenvolvido para selecionar naturalmente um foco entre os inúmeros estímulos sonoros recebidos de uma vez (LENT, 2013), a pele recebe as vibrações do ambiente sem esse filtro espontâneo que direciona o foco, a não ser que o estímulo seja forte a ponto de gerar susto ou dor. Esse foco mais brando precisa ser estimulado e treinado para que a pessoa consiga distinguir se a vibração que está sentindo provém de um carburador ou de um trombone.

No processo de aprendizagem musical estão envolvidas a aquisição, retenção de informações e experiências musicais como aspectos principais (SEASHORE, 1938). A “memória musical é um importante elemento cognitivo na articulação e estruturação de habilidades musicais” (FREIRE, 2015, p. 239), para fazer referência à memória musical interna, Seashore, em 1938, usou o termo ‘imaginação musical’ (*auditory imagery*) se referindo à habilidade de escutar a música na recordação. Anos mais tarde, para se referir ao processo cognitivo de audição interna, Gordon, em 1997, criou o termo ‘audiação’ (*audiation*) definindo o

---

<sup>16</sup> Visto no sentido de ser possível, em algumas condições, visualizar as ondas sonoras, como por exemplo quando há uma caixa de som em alto volume próximo a uma bacia com água, o som que sai da caixa se propaga na água fazendo com que seja visível o movimento das ondas sonoras.

que ocorre quando músicas que já foram executadas anteriormente, que não estão soando no presente e estão sendo executadas na mente de uma pessoa.

Toda categoria de memória demonstra atributos específicos de funcionamento que podem auxiliar na formação de competências que contribuem nos trabalhos de transcrição musical, por exemplo (FREIRE, 2015).

A operação da memória, na atividade de percepção, abrange vários aspectos que constituem esse sistema variado e profundo de estímulos e processos de leitura da informação. “O processo cognitivo da percepção musical acontece a partir da internalização, em tempo real, das informações apresentadas e sua articulação com informações existentes na memória que atua no registro de novas informações internalizadas” (FREIRE, 2015, p. 235).

Paula e Pederiva (2018) ressaltam que o som, por ser uma onda sonora, pode ser visto e sentido pelo corpo e não apenas percebido pelo ouvido, que

[...] a experiência sonora não acontece apenas na presença de sons externos, mas que ela começa no próprio corpo, que o som compreende uma onda sonora que perpassa muito mais que nossa audição, que a percepção do nosso ouvido, porque o som também é pulso e ele não é percebido apenas com sons externos e com o ouvido, ele é percebido no próprio corpo, na respiração, no batimento cardíaco... Pulso, ritmo, movimento (p.57)

No cérebro humano, as funções musicais são múltiplas, por exemplo, a capacidade de distinção melódica, a percepção de altura e timbres processam-se no hemisfério direito. Já o senso de familiaridade, percepção do ritmo e processamento temporal envolvem o hemisfério esquerdo (SPRINGER; DEUTSCH, 2009). Louro, Cavalcanti e Dourado (2021, p. 33) explicam que, “ao ouvirmos uma música que gostamos muito, há a liberação do neurotransmissor dopamina, afetando o cérebro com a emoção de prazer e com a sensação de recompensa”. Todas essas informações nos mostram como o processamento sonoro envolve todo o cérebro e não apenas uma pequena parte que armazena essas memórias.

Tais dados, baseados no levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, vieram de estudos feitos com pessoas ouvintes musicistas e não musicistas. Todavia, ao longo da presente pesquisa, não foram encontrados trabalhos experimentais que analisassem as atividades cerebrais de uma pessoa Surda sentindo e fazendo música.

É significativo compreender a cognição musical do Surdo, assimilar como os processos cognitivos estão implicados no processamento e comportamento musical dele, de como o Surdo percebe a diferença entre os timbres dos instrumentos, das alturas e as notas distintas tocadas simultaneamente através da vibração percebida pelo corpo e não pelo canal auditivo.

Uma vez que o córtex auditivo primário é responsável por parte do processamento musical, uma disfunção nesse processamento implica na amusia (LENT, 2013). Entendendo que a música age no cérebro de uma pessoa Surda a partir de outros sentidos, principalmente o tátil, e tentando estabelecer um paralelo com tal disfunção, seria possível uma disfunção musical como a amusia ocorrer na pessoa Surda? Se é possível, como identificá-la? Visto que a pessoa Surda já possui a parte auditiva disfuncional, se a parte direita do cérebro responsável por identificar timbres, alturas, elementos presentes na música for afetada, isso abalará sua percepção musical percebida pelo tato?

Até o momento, não foram encontrados estudos de neuroimagens e relatórios que mostrassem se há ou não alterações neurológicas na percepção musical do Surdo em comparação com os ouvintes.

Dessa maneira, para possuir alguma compreensão de como se dá a música na pessoa Surda, faz-se necessário uma entrevista com músicos Surdos para levantar as características que prevalecem na sua percepção musical. Com isso,

sob o ponto de vista cognitivo, fica mais claro que a atividade e a percepção musicais não são exclusivas do não surdo.

#### **4. MÚSICA SURDA**

Para compreender melhor os aspectos teóricos até aqui percorridos, foram entrevistadas duas musicistas Surdas, perguntando sobre suas experiências musicais antes de iniciarem seus estudos na música, como foram suas aulas e como se relacionam hoje.

##### **Carol<sup>17</sup>**

A primeira a ser entrevistada foi a Carol Deaf<sup>18</sup>, uma jovem mulher no início dos seus vinte anos, nascida no interior de São Paulo e que vive na cidade de São Caetano do Sul (SP). Multi instrumentista, tendo a flauta como instrumento principal, cursa licenciatura em música e atua como professora de musicalização em um conservatório de música no ABC Paulista. Tocou em grupos com músicos Surdos e não surdos como os Batuqueiros do Silêncio.

A entrevista foi realizada de forma semiestruturada. Foi usada a plataforma *Google Meet*, a conversa foi gravada com consentimento de uso de imagem. As perguntas realizadas nas entrevistas estão disponíveis no Anexo.

Carol nasceu com uma baixa audição que foi se perdendo gradualmente, até que, aos dez anos de idade, possuía surdez bilateral profunda. Segundo ela, ainda não se sabe o motivo de sua surdez, embora suspeita-se de ser genética, dado que seu pai e outros familiares possuem a mesma deficiência.

Apesar de se comunicar tanto em libras quanto em português, sua primeira língua é a portuguesa, e por sua convivência ser mais com ouvintes, até

---

<sup>17</sup> As entrevistas consentiram em autorizar o uso de seus nomes reais em termo de consentimento livre e esclarecido anexados ao final deste trabalho.

<sup>18</sup> Nome artístico, pelo qual prefere ser chamada.

pelo ambiente de trabalho, ela costuma usar mais a língua oral no dia-a-dia. Carol sempre frequentou a fonoaudióloga e usa um par de próteses auditivas, que as chama carinhosamente de “ouvido biônico”.

*Eu uso prótese auditiva há menos de 10 anos, e mesmo sendo oralizada tive muitas dificuldades. Na escola só fui ter acesso a um intérprete na escola no terceiro ano do ensino médio. Reprovi 3x a primeira série. Eu me apoiava muito na minha irmã para entender as aulas, os professores não se adaptavam à minha maneira de aprender.*

Na entrevista, Carol relatou que sua relação com a música vem por influência de parentes paternos que são músicos. Por volta dos seus cinco anos de idade, lembra ela, seu pai tinha uma vitrola e sempre colocava para tocar os discos de Cazuza, Raul Seixas e músicas militares.

*A vitrola dele tinha uma peça que reverbera bem a vibração. Com esse primeiro contato e sentindo o som que saía da caixa, gostava de sentir aquela vibração e só mais tarde entendi que aquilo era música, até então sabia que era um som aquela vibração.*

Posteriormente, se abrindo mais e mais aos sons que chegavam ao seu corpo, Carol conseguia reconhecer as músicas pela vibração da melodia. Assim, vendo essa proximidade e gosto com a música, os pais a colocaram em uma escola de música, todavia muitas escolas recusaram sua matrícula ao saber que a aluna era uma criança surda.

*Eu sentia a música desde muito nova, entre meus 5 - 7 anos eu já reconhecia as alturas e os instrumentos. Se meu pai não tivesse notado isso e me incentivado, provavelmente eu só veria a música como mais uma vibração que chega ao meu corpo.*

Carol lembra que em uma determinada aula, uma mãe de um de seus alunos, que também é surdo, disse “*meu filho quer se encaixar em um mundo que não é dele*”, ao que ela lhe respondeu: “*na verdade o mundo também é dele, ele não tem que se excluir de nada, se ele quer, ele faz, somos livres para fazer o que queremos [...] o som é de todos, está no meio da gente*”. Se hoje algumas famílias pensam dessa forma, há 15 anos atrás os professores e escolas julgavam assim.

Carol complementa:

*Naquela época não haviam leis que exigiam um intérprete de libras em sala de aula, ou que tivesse ali um professor de AEE<sup>19</sup>. Isso na escola regular. Hoje o cenário mudou, é lei, se a escola não oferece suporte a gente vai na justiça e consegue pq é lei. Agora pensa em uma escola de arte, uma escola de música, onde arte é a última coisa que pensam que uma pcd<sup>20</sup> tem o direito de fazer.*

*A maioria dos meus primeiros professores tinham medo de dar aula por isso. Hoje em dia para dar aula em conservatório e curso técnico você tem que ter formação em licenciatura.*

Aos sete anos de idade, foi aceita para ser aluna de música em um projeto social. Ali foram aprimorados os significados das vibrações que sentia e os sons começaram a ser nomeados. A partir dali, a musicista passou pelo Projeto Guri, Fundação das Artes de São Caetano e agora está na licenciatura em música.

Desde o começo nos estudos musicais, Carol compartilha que sempre está a procura de aprender um novo instrumento e conhecer ao menos o básico de cada instrumento para expandir sua percepção musical. E complementa, “*Se minha família não tivesse me levado nas aulas de música, meu entendimento sobre ela seria diferente hoje*”.

Perguntada sobre se a presença de um docente sinalizante e que passe as instruções na modalidade visual traz um impacto diferente, Carol respondeu: “*Para mim, a abordagem em libras e uma aula mais visual me ajudou e me ajuda no meu entendimento e desenvolvimento musical.*” E partilhou sua experiência na Fundação das Artes:

*Na Fundação entrei por projeto de cotas, não tinha intérprete, mas tinha uma monitora que conseguia me ajudar nas minhas dificuldades, mas eu só tive esse monitor até o nível 3.*

*No segundo semestre da aula de instrumento na Fundação, quando a professora viu que eu era surda, se matriculou em um curso de libras ofertado na prefeitura. Nossas aulas eram todas em libras, só usamos o português quando ela não sabia o sinal e eu não lembrava ou não sabia. Também criamos sinais para as palavras que não tinham tradução para libras.*

---

<sup>19</sup> Atendimento Educacional Especializado

<sup>20</sup> Pessoa com Deficiência

*Os outros professores não fizeram isso [...] precisaria que houvesse um plano de ação para entregar a matéria pra mim, mas quando a disciplina chegava e eu ficava com as dúvidas, quem me ajudava eram os outros alunos.*

Sabendo que Carol usa um par de próteses auditivas, foi perguntado a ela se costuma usar alguma tecnologia para sentir melhor as vibrações em sua prática e escuta musical. Segue a resposta:

*A tecnologia me ajuda muito a organizar os sons e estudar de forma mais organizada. Uso algumas que fazem eu chegar à música com mais êxito. Meu corpo recebe vibrações a todo momento, se a pessoa não sabe separar o que está percebendo, de onde está vindo, e sem o suporte de uma tecnologia, como no meu caso. Quando chega essa massa sonora, transcrevo tudo no papel sem discriminação. A tecnologia traz a vibração com mais nitidez, mais isolada. A SUBPAC [mochila vibratória] faz o som vibrar no seu corpo com mais precisão.*

*Eu uso um aparelho auditivo de alta tecnologia, ele se conecta com microfones, saídas de som, mas, para percepção musical eu não confio inteiramente nele. Quando vou às aulas eu levo a mochila vibratória e a conecto na caixa de som, faço o mesmo com meu aparelho e, antes da aula eu faço alguns testes, vejo se a vibração que recebo da mochila é a mesma que meu aparelho está transmitindo nos meus ouvidos. Se percebo divergência entre elas, escolher a mochila vibratória.*

*Outra tecnologia é um metrônomo vibratório de pulso, desenvolvido por um baterista ouvinte para auxiliar outros bateristas nos seus estudos. Eu me aproveito dessa tecnologia para meus estudos.*

*Quando a mochila vibratória fica sem bateria, costumo colocar um amplificador na região do pé para sentir a vibração. Sempre arrumo um jeitinho de estudar.*

Sobre como se sente em relação à música, Carol diz: *"Toda vez que escuto e faço música tenho a sensação de liberdade, sinto vontade e a vontade de criar, mudar, explorar as possibilidades"*. Tentando entender como que se dá a lembrança sonora para Carol, pensando em conceitos como o de audição (GORDON, 1997) ou de imaginação musical (SEASHORE, 1938), ela diz que: *"Quando lembro de uma música, vem a sensação física também"*.

Quando Carol está pensando em alguma peça que já tocou, assim como músicas de suas bandas favoritas, ela sente fisicamente as sensações das vibrações que sua memória guardou.

*Sinto a vibração em partes específicas do corpo. Exemplo: Eu estava na rodoviária do Tietê e o metrô fez um som e a vibração que senti no pé me lembrou a nota que começa a melodia de garota de Ipanema, em seguida*

*coloquei minha mão na garganta e fui tentar reproduzir a vibração que senti no pé, reproduzir a mesma nota que percebi.*

*Outro exemplo é de quando estou descendo a escada de emergência da faculdade, bato no corrimão e sinto um sib e dessa nota eu começo a cantarolar a melodia da família adams.*

*Outro dia eu estava no uber e o motorista deixou tocando uma música que achei interessante, nunca tinha sentido ela antes. Cheguei onde tinha que chegar e fiz o bocca chiusa com a mão na garganta relembrando as notas que senti no carro, minhas amigas logo disseram o nome da música e ficaram impressionadas como eu consegui decorar a vibração.*

## **Sarita**

A segunda entrevista, realizada por mensagens via aplicativo de conversas *Whatsapp*, foi com Sarita Araújo Pereira, cujo trabalho foi citado ao longo da presente pesquisa.

Sarita nasceu na cidade de Quirinópolis (GO) e atualmente vive em Uberlândia (MG), possui 58 anos, é oralizada e sinalizante. Sua surdez foi recorrente a uma Toxoplasmose, uma doença infecciosa não contagiosa, adquirida aos quatro anos de idade que resultou em sua perda auditiva bilateral moderada severa.

*Aprendi a falar mais tarde devido à minha surdez, primeiro fazia mímica, e aos poucos fui falando com muita dificuldade. Aos seis anos de idade adquiri meu primeiro aparelho auditivo que me ajudou a desenvolver e compreender melhor falar em português. Na fase adulta conheci a LIBRAS, tive contato com os alunos surdos sinalizados, fiquei assustada, pois até então não conhecia e nem tive contato com outros surdos. Apaixonei essa língua, aprendi rápido.*

Sarita é pianista, especialista em educação especial, mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia, é professora de música e coordenadora do projeto o 'Surdo: caminho para educação musical', coordena também a banda Ab'Surdos que integra Surdos e ouvintes.

Sobre a relação e trajetória de Sarita com a música, Sarita responde:

*A música é muito íntima para mim, sinto paixão por ela. Minha trajetória pela música, iniciou pela a primeira aula de piano aos 7 anos de idade.*

*Tive uma prima que tocava piano, achei aquele instrumento com som bonito e bem atraente. Coloquei a minha mão no piano, achei maravilhoso, foi amor à*

*primeira vista. Em seguida vi uma novela, Escrava Isaura interpretada pela atriz Luzélia Santos, que tocava piano. Senti-me estimulada a querer aprender a tocar piano. Com isso fez a matrícula no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, com 8 anos de idade.*

*Na minha infância, gostava muito de ouvir bem alto no gravador com fita cassete, posicionava o meu ouvido na saída do som do aparelho, era maravilhoso, escutava música bonita. Me lembro das músicas do Elton John, que curto até hoje.*

*Como estudante de piano, resolvi aprender tocar a música Song for Guy de Elton John, não tive dificuldade de aprender, pois essa música estava dentro de mim, toquei igual quando escutei no gravador, foi maravilhoso de lembrar essa música que mais gosto e tocar ela até hoje. Foi bem interessante na época, era muito imatura na percepção musical, pois somente sentia que a música era bonita e agradável de ouvir. Hoje escuto e analiso musicalmente, para descobrir qual é o compasso, identificar as células rítmicas, e quais os instrumentos que estão tocando.*

*Hoje me sinto realizada profissionalmente, por ajudar o meu próximo, mostrando a eles que também podem sentir a música por meio de vibração. O mais importante, conclui o meu MESTRADO. Desenvolvendo a tecnologia musical para surdos por meio de uma Caixa amplificadora de retorno sonoro VIBRÁTIL.*

*No decorrer dos experimentos Música para Surdos, foi possível ampliar a capacidade dos Surdos perceberem e apreciarem as sensações vibratórias provocadas pela música por meio do equipamento VIBRÁTIL, dispositivo confeccionado e desenvolvido exclusivamente para que os Surdos pudessem sentir os sons diretamente na sola dos pés.*

Foi perguntado se houve algum professor que soubesse libras ou o aporte de um intérprete nas aulas de música de Sarita. Em caso positivo, se essas presenças geram um impacto diferente no aprendizado musical da pessoa Surda.

Segue a resposta:

*O primeiro contato da professora de piano não foi muito bom, pois ela diz para minha mãe procurar uma professora de piano particular. Mas minha mãe não aceitou essa condição e procurou outra professora, Silvana de Oliveira, atualmente está viva, que agradeço muito a ela por me ensinar com paciência, aprendi a tocar piano apresentando o primeiro recital com a música CINDERELA NO BAILE. Que lembro até hoje (risos).*

*Na minha época, não tinha recursos de intérprete de Libras, zero de acessibilidade e com isso aprendi fazer a leitura visual para ler as notas, e também o que mais me ajudou foi a minha leitura labial para acompanhar a explicação da professora, pois ela olhava para mim, falava pausadamente e devagar.*

Perguntou-se se Sarita usou ou usa alguma tecnologia para sentir melhor as vibrações em sua prática musical, a resposta foi afirmativa, e ela compartilha que

*Aprendi a sentir a música pela vibração por meio do tato (ponta dos dedos das mãos), também recebi o retorno sonoro com ajuda do aparelho auditivo nos estudos de piano. Depois desenvolvi no meu mestrado a Caixa amplificadora de retorno sonoro VIBRÁTIL, senti a vibração pelos pés.*

Finalizando as perguntas, foi levantada a questão de como ela sente a música, quais emoções surgem à Sarita ao sentir e ao fazer música, ao que ela responde:

*A música faz parte da minha vida desde o meu primeiro contato no piano com muita inspiração. Sinto prazer em tocar quando estou alegre, toco chorinho, samba e no momento de tristeza, gosto muito de tocar Sonata ao Luar de Beethoven, sinto essa música na minha alma.*

#### **4.1 ANÁLISE DE RESULTADOS**

Como análise de resultados, será praticada uma triangulação, serão comparadas as entrevistas e selecionados os pontos comum entre elas sob o olhar da autora e orientadora desta pesquisa.

Das entrevistadas, observam-se alguns pontos em comum: Para ambas as/os primeiros professores se recusaram a desenvolver uma educação musical em que fosse possível que uma Surda aprendesse e se desenvolvesse na música. É notável que esse ato não acontece com famílias ouvintes com filhos ouvintes sem deficiência, para esses sempre há esforço do professor em melhorar sua pedagogia em sala, porém quando se trata de um aluno Surdo, a conversa muda de cor.

Outro ponto a se notar é como a abertura, disposição e comprometimento dos professores em adaptar suas aulas para deixá-las mais acessíveis, seja movendo mais os lábios e falando com mais calma, seja aprendendo a língua de sinais, ou em trazer materiais visuais para a aula, tudo isso afetou significativamente as entrevistadas. E, segundo Carol e Sarita, seus desenvolvimentos na música se dilataram com potência após serem afetadas pelo empenho na didática de seus docentes, reforçando o que Bondía (2002), citado no tópico 2.1, discute sobre como o afeto e a experiência tocam a educação.

Paula e Pederiva (2018, p.120) afirmam que há a “necessidade de que a educação musical pense outras formas de organização da experiência musical, que englobem inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento da musicalidade da

peessoa, surda ou não”. Pensar em inúmeros caminhos é refletir de que a música não é percebida somente pelo canal auditivo, o som, como já discorrido neste trabalho, pode ser visto e sentido pelo corpo, o aprendizado musical com Surdos há a presença do corpo, da “escuta” ativa através do maior órgão que o ser humano possui, a pele.

Ao entender que o som é advindo do movimento (a mesma voz humana é o resultado da vibração em alta velocidade das cordas vocais), e que determinamos posteriormente se um estímulo sonoro é música, podemos pensar música para além do som e para além do som audível (VALENZUELA, 2021, p.38)

Carol e Sarita relatam como foi quando começaram a reconhecer que determinada vibração era uma música e não um ruído qualquer. Refletindo sobre esse ponto em comum que as entrevistadas trazem, o trabalho de Valenzuela (2021) discorre sobre o que é som e o que é música

Dizer que o som (como resultado de ondas em movimento) está constantemente presente na natureza e no corpo humano, não quer necessariamente dizer que a música esteja também. Ou seja, não seria possível afirmar que todo som é música. Há uma diferença importante entre o que é som e o que é música. [...] É através do pensamento musical que separamos os sons que serão entendidos como música daqueles que não serão. Portanto, naturalmente (inconscientemente) já fazemos esta distinção entre som e música, reforçando que há diferença entre os dois (p.37)

Outro ponto comum entre as respostas dadas por Sarita e Carol é a sensibilidade e o entusiasmo que elas possuem em relação à música. Com isso, por mais que não saibamos, ao menos não foram encontrados pela autora desta pesquisa, investigações de imagens cerebrais de como essa imaginação musical é formada no cérebro das pessoas Surdas, parece existir no cérebro pontos comuns com o cérebro de um ouvinte.

Percebe-se pela das entrevistadas que existe uma sensibilidade estética expressiva e emocional com a música que são comuns à forma de experienciar música do não surdo, muito embora experienciada pelo corpo de uma forma diferente. Desta forma, a falta de pesquisa qualitativa e experimental neste assunto

deixa lacunas para um entendimento aprofundado das potencialidades e dinâmicas da música Surda.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa partiu do entendimento de que o povo Surdo com sua cultura e identidade são marcadores sociais gerados pela interação com os não surdos. Para uma pessoa Surda se desenvolver musicalmente é imprescindível que haja consciência e respeito pelo seu espaço, ou seja, que não se imponham significados da cultura ouvinte à cultura Surda e que se aceite que para um Surdo a música chega em seu corpo com uma resultante diferente da de uma pessoa ouvinte que captará o som pelo canal auditivo.

Diante disso, ao verificar nas bibliografias acerca do ensino de música com Surdos nas quais havia a presença de um intérprete de libras ou professor que soubesse o idioma, notou-se a existência de maior envolvimento do aluno com a atividade e, com isso, maior desenvolvimento nas competências musicais necessárias para o fazer musical individual e em grupo.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi investigar os aspectos que englobam a percepção musical para entender a musicalidade do Surdo visando desenvolver uma educação musical que respeite sua cultura. O segundo objetivo específico foi investigar aspectos da percepção para ressaltar a importância de desenvolver a cognição musical dos Surdos. Com a pesquisa, constatou-se que a percepção musical não é exclusiva do não surdo. Segundo pesquisas nacionais e internacionais, a musicalidade e a percepção musical pode e deve ser explorada com Surdos. Para o aprendizado musical do Surdo é imprescindível que haja adaptações, sobretudo do ponto de vista comunicacional com a presença de um professor bilíngue ou de um intérprete de libras.

A musicalidade é um espectro (Paula e Pederiva, 2018), é diversa, única a cada indivíduo que a experiencia, ela provém do modo que cada pessoa se relaciona com a música, como ela a recebe e a percebe. A musicalidade é “um dos modos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca. [...] é característica de expressão humana” (BELING, 2014, p. 2 e 6 *apud* VALENZUELA, 2021, p. 44)

Durante a investigação, notou-se que em todas as referências em que havia relatos de aulas com Surdos, houve, por iniciativa dos professores, uma adaptação, seja de instrumentos ou abordagens pedagógicas, a fim de que o aluno Surdo pudesse, através do tato, ter uma considerável experiência e aprendizado musical. Contudo, não foram encontrados trabalhos experimentais que estudassem atividades cognitivas de uma pessoa Surda interagindo com a música.

O método se voltou ao levantamento bibliográfico que consistiu em bases de dados de diferentes áreas como linguística, música e educação de surdos, que se complementaram, a exemplo da seção 2.1, em que foi acentuado o caráter imprescindível de uma educação musical bilíngue para a imersão do Surdo no aprendizado musical.

As referências foram analisadas observando-se diferenças, proximidades culturais e sensoriais da pessoa Surda em relação à música. Também foram realizadas duas entrevistas *online* com as musicistas Carol Deaf e Sarita, nas quais ambas compartilharam suas experiências enquanto musicistas Surdas, e que confirmaram o fato de que as adaptações de materiais e a presença da libras foram de impacto significativo em seus desenvolvimentos musicais.

Desafortunadamente, como mencionado no capítulo 3, não foram encontrados estudos de neuroimagens e relatórios que explicassem como se dá a

percepção e cognição musical no Surdo. Questões sobre as localizações em que estão armazenadas as memórias musicais de um Surdo serem ou não as mesmas em uma pessoa não surda, ou se há a possibilidade de amusia em uma percepção musical recebida pelo tato, dentre outras indagações, permanecem em aberto. Tais buscas foram feitas em indexadores de pesquisas da área médica e música, porém as pesquisas se voltavam apenas para estudos de neuroimagem com pessoas ouvintes.

Outro ponto que não foi alcançado como desejado foi o número de entrevistas que conseguimos para esta pesquisa. Apesar de termos, com enorme contentamento, realizado a entrevista com as duas musicistas Surdas, bilíngues, com surdez profunda, com conhecimento técnico musical aprofundado, de gerações diferentes, não conseguimos realizar, por motivos de agenda e curto prazo, entrevistas com mais Surdos.

Para pesquisadores que almejam permear pelo campo da música e pessoa Surda, sugere-se que, antes de iniciar sua investigação, se aprofundem no conhecimento e contato com a comunidade Surda. Os mesmos cuidados éticos necessários na área de etnomusicologia quando os estudiosos se comprometem em pesquisar determinado grupo étnico são também fundamentais quando os ouvintes que não integram a comunidade Surda se propõem a estudá-los.

Assim, é importante ter-se em mente que o povo Surdo não necessita de um ouvinte para ser seu “salvador”, mas lembrar-se do lema, assim como engajado pelo movimento das pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”. Dessa forma, estar COM os Surdos, pesquisar COM os Surdos, fazer música COM Surdos, e não PARA os Surdos, é a forma mais ética e respeitosa de aproximar-se do tema, e de conseguir respeito por parte deles.

Compreendendo como a cultura Surda e sua diversidade abundante de indivíduos funcionam será possível assimilar como a música é percebida e a música Surda é desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 231-236.

ARROYO, M. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: **Simpósio Paraense de Educação**, 7, 2000, Londrina. Anais. Londrina, 2000, p. 77-90.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, n.5, p. 13-20, 2000.

BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5. ed. New York: **Multilingual Matters**, 2011.

BELING, Rafael. Sobre a diferença entre música e musicalidade: considerações para educação musical. **Anais do I Simpósio de educação musical da UNISO**, 2014.

BENASSI, C. A. Além dos sentidos. Aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades. Cuiabá, **Revista Diálogos**. Ano II. N. I, 2014.

BERGONCI, A. M. História: Pensando e construindo o currículo da sala bilíngue, a partir da pedagogia da diferença. In. **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos** / Sonia Lopes Victor ... [et al.] (orgs). Vitória - ES : GM, 2010.

Blog **Projeto Som da Pele**. Disponível em: <http://somedapele.blogspot.com/> (Acesso em: 17 dez. 2021)

BOGAERTS, J.; MAGALHÃES, L. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. In. **XX Encontro Anual da ABEM**. Vitória/ES, 2011.

BOGAERTS, J.; MAGALHÃES, L. Aulas de música para crianças surdas em uma escola regular de ensino. In. **8º Simpósio de Comunicação e Artes Musicais**. Florianópolis/SC, 2012

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19 Rio de Janeiro, p.20-28, Jan./Apr.2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 25/4/2002, p.23 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005, p. 28 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm) Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.146**, 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Atas: Congresso de Milão [de] 1880** - Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série História do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos (1900)** - Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série História do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 5).

CABRAL, D. L.I.; FARIAS, M. D.; BARROSO, M. A. F. S. (Orientadora). **Tá Na Pele - Diálogos musicais entre Surdos e Ouvintes**. PROEXC, UFPE. Recife.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CHAVEIRO, N. **Qualidade de vida das pessoas surdas que se comunicam pela língua de sinais: construção da versão em Libras dos instrumentos WHOQOL-BREF e WHOQOL-DIS**. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1527>.

CICCONI, M. M. C. **Comunicação total: introdução, estratégia e a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.

CLEALL, C. **Notes on a young deaf musician**. *Psychol Music*. 1983;11:101–102.

CUMMINS, J. Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?. **Sprogforum**, Toronto-CA, v. 7, n. 1, p. 15-23, 2009.

DARROW, A. **The Role of Music in Deaf Culture: Deaf Students' Perception of Emotion**. In *Music, Journal of Music Therapy*, Volume 43, Issue 1, Spring 2006, Pages 2–15, <https://doi.org/10.1093/jmt/43.1.2>

DARROW, A. LOOMIS, D. M. **Music and Deaf Culture: Images from the Media and Their Interpretation by Deaf and Hearing Students**. In *Journal of Music Therapy*, Volume 36, Issue 2, Summer 1999, Pages 88–109, <https://doi.org/10.1093/jmt/36.2.88>

DARROW, A. A. Music for deaf. **Music Educators Journal**, v. 71, n. 6, p. 33-35, 1985.

DAVIS, L.J. **Deafness and the riddle of identity**. (2007) *Chronicle*, 1, 12.

DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**; orientador, Tarcísio de Arantes Leite. - Florianópolis, SC, 2010.

Documentário “**Banda Ab'Surdos 15 Anos - A História da banda que transforma silêncio em música.**” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6FqksreAyJM> (Acesso em: 17 dez. 2021).

DOMENICI, E. (2016). O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, 21(2), 69-85.

DUARTE, E. G. **Uma ferramenta para a educação musical dos surdos**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas, SP.

FAHEY J. D.; BIRKENSHAW, L. Education of the deaf bypassing the ear: the perception of music by feeling and touch. **Music Educators Journal**, v. 58, p. 44-49, 1972.

FANTÁSTICO. **Jovens surdos, que nunca tiveram contato com música, se apresentam com orquestra.** 18 de nov. 2018. <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/11/18/jovens-surdos-que-nunca-tiveram-contato-com-musica-se-apresentam-com-orquestra.ghtml> (Acesso em 18 nov. 2021)

FARIAS, A. L. de; DARUB, A. K. G. dos S.; SANTOS, P. K. dos. Tecnologia Assistiva vibrotátil para a educação musical de surdos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. e51710816765, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.16765. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16765>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FERREIRA, G. E. Políticas Públicas nas Atividades dos Movimentos Associativos de pessoas Surdas no Brasil, 1a parte. **Revista FENEIS**. Belo Horizonte, n. 6, p. 16, 2000.

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

FINCK, Regina. Surdez e Música: será este um paradoxo? *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 16, 2007, Mato Grosso do Sul. Anais...Mato Grosso do Sul, ABEM, 2007.

FINCK, R. Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 17, 2008, São Paulo. Anais...São Paulo, ABEM, 2008.

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

FIOCRUZ, Jeanine B; MAGALHÃES, Liana. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. *In. CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO*

**BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 20, 2011, Vitória. Anais...Vitória, ABEM, 2011, p. 2013-2022.

FIORI, N. **As Neurociências Cognitivas**. Tradução: Isabel Andrade. Editora Instituto Piaget. 1ª edição. 2009.

FRANCO DE LIMA, Ricardo. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 1, p. 113-122, nov. 2005.

FRAZÃO, N. **Associação de surdos de São Paulo: identidade coletiva e lutas sociais na cidade de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

FRAZÃO, N.; LODI, A. Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos. **Revista Educação Especial**, 32, e91/ 1-17, 2019.

FREIRE, R. D. Articulações entre imitação e memória nos processos de percepção musical. *In. A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar / (Org.) Antenor Ferreira Corrêa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. P. 235-254. 2015.

GALVÃO, M. V. A; AMUI, G. A; ZANINI, C. R. O. Sequência Didática: uma Proposta de Ensino da Música para Surdo. **SIMCAM** 2012

GIROTO, C. R. M; SARTORETO, S. E; MARTINS, O; BERBERIAN, A. P. (org). **Surdez e Educação Inclusiva**. – São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2012.

GORDON, E. **Learning Sequences in Music**. Chicago: GIA, 1997.

GRANHA, D. O. **A utilização de músicas infantis na terapia fonoaudiológica da criança deficiente auditiva**. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GRIEBELER, W. R; SCHAMBECK, R. F. Práticas musicais na perspectiva de três grupos com músicos surdos: um levantamento a partir da internet. *In. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais da ABEM, Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. G. **A musicalidade do Surdo: representação e estigma**. São Paulo: Fecho Editora, 2003.

HSIAO, F.; GELLER, K. Music perception of cochlear implant recipients with implications for music instruction: a review of literature. **Update Univ S C Dep Music**, v. 30, n. 2, p. 5-10, 2012.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; Tradução de CIPOLLA, M. B.- 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAISER, K. A; JOHNSON, K. E. **Effect of an Interactive Experience on Music Majors' Perceptions of Music for Deaf Students**. *In Journal of Music Therapy*, Volume 37, Issue 3, Fall 2000, Pages 222–234, <https://doi.org/10.1093/jmt/37.3.222>

KUNTZE, V. L.; SCHAMBECK, R. F. Vivências musicais: o olhar do surdo sobre a música. *In. IX Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”*. Anais. Florianópolis/SC, 2013.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música: representações sociais**. Universidade do Estado de Santa Catarina 2014.

KYLE, J. G.; WOLL, B. **Sign Language: the study of deaf people and their language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood**. Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd“Universo, 2013.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2 ed. Atheneu. Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, G. P. de. **Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20788/1/GueidsonPessoaDeLima\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20788/1/GueidsonPessoaDeLima_DISSERT.pdf) Acesso em: 22 nov 2021.

LIMA, G. P. de; ALVES, J. F. Ensino de música e surdez: um diálogo emergente na escola de ensino fundamental na cidade de Natal/RN. *In. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina/PR, 2013.

LOPES TERCEIRO, F. M. **Deafhood: Contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. - Curitiba, 2018.

LOURO, V. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. Editora Som, SP 2012

LOURO, V., CAVALCANTI, M. I. B. N., DOURADO, C. N. S. A música como desencadeadora de sofrimento psíquico pela ótica das neurociências. *[In] Tópicos em música e neurociências*. Organizadores: Viviane Louro, Antonio Nigro. – Recife: Ed. UFPE, 2021.

LUIZ, Teumaris R. B. **O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros e velocidade do ritmo: proposta de utilização do bpm counter e do vpm counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas**. Campinas, 2008. 301f. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

NOZARADAN, S. (2014). Exploring how musical rhythm entrains brain activity with electroencephalogram frequency-tagging. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, 369(1658), 20130393.

OLIVEIRA, H. C. C. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista**

**Virtual de Cultura Surda.** Edição Nº 14 / Setembro de 2014 – ISSN 1982-6842  
Disponível em:  
<http://editora-arara-azul.com.br/porta1/index.php/revista/edicoes-revista/edicao-14>  
Acessado em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. R.S; MENDES, A. N. A. A inclusão social para crianças surdas através da educação musical. *In. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.* Anais da ABEM, Natal, 05 a 09 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, M. R.S; REILY L. Educação musical para crianças surdas e ouvintes: uma proposta de inclusão. *In. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.* Anais da ABEM, Natal, 05 a 09 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, Q. M. FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, 2(2), 174-197, 2017.

Página no Facebook do projeto **Batuqueiros do Silêncio.** Disponível em: <https://www.facebook.com/batuqueirosdosilencioOFICIAL> (Acesso em: 17 dez. 2021)

PAGNUSSAT, R. A contribuição social das associações de surdos para torná-los sujeito atuante na sociedade. **Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste**, 3, e. 17592, 2018.

PAIVA, B. B. **A musicalização dos surdos: um relato da experiência de musicalização de alunos do 1 Centro de Atendimento aos Surdos.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2012

PAULA. T. R. M. de; PEDERIVA, Patrícia;. **Sou surdo e gosto de música. A musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural.** Curitiba, 1. ed. Appris Editora, 2018.

PENHA, G. O.; FRANCESCHINI, S. R. A percussão corporal enquanto ferramenta de ensino em música. **Rev. Caminhos Unifadra** 2016 Ago./Jan. v.1, n.1.

PEREIRA, S. A. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.548>

PEREIRA, S. A. O surdo: caminho para a educação musical. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 13, 2004, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, ABEM, 2004. p. 966-970.

PEREIRA, S. A.. Ensino musical para surdos: um estudo de caso com a utilização de tecnologia. *In: SIMPÓSIO DE PÓS- GRADUANDOS EM MÚSICA*, 3, 2014. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: **SIMPOM**, 2014. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4579/4101>>.

PEREIRA, J. P. Atividade musical com surdos: Percussão Corporal. **VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inclusão.** Natal/RN 2012

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas bilíngues e bimodais. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto** - Vol. 11 - 2016 - 139-160.

QUADROS, R. M. **LIBRAS**. Editores científicos RASO, T; FERRAREZI Jr, C. - 1 ed. - São Paulo: Parábola, 2019. (Linguística para o ensino superior; 5)

RABELO, A. S. **Português sinalizado: Comunicação Total**. v. 1. Goiânia: Editora UCG, 1992a. p. 11-37.

RABELO, A. S. **Português sinalizado: Comunicação Total**. v. 2. Goiânia: Editora UCG, 1992b. p. 09-12.

RIBEIRO, H. A; BRANDÃO, R. Música na pele: processos criativos para uma reflexão da aproximação da educação musical e a pessoa surda. *In: IX Encontro Região Norte da ABEM: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*. UFRR, Boa Vista, 2016.

RUSSO, F.A.; AMMIRANTE, P.; FELLS, DI. **Vibrotactile discrimination of musical timbre**. *J Exp Psychol Hum Percept Perform*. 2012;38(4):822–826. pmid:22708743

SÁ, N. R. L. Os surdos, a música e a educação. **Revista Dialógica**, Manaus, v. 2, p. 1-11, 2006.

SÁ, C.V.P.; BATISTA, C.E.C.F.; SANTOS, D.C. Auris Keyboard: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 21-43, jul./dez. 2019.

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

SALES, E. R. **Refletir no silêncio: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvinte**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANTANA, A. P; BERGAMO. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas - **Educação & Sociedade**, 2005 - SciELO Brasil

SANTOS, N; SANTOS, N. O.; e CORDEIRO, N. A. Educação musical com surdos: Um relato à luz de duas experiências bem sucedidas. *In: XXI Congresso Nacional da ABEM 2013*. João Pessoa. Editora da UFPB. 2013. p. 854-863.

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante**. (1991) 2ª ed. atual. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

SEASHORE, C. **Psychology of Music**. New York: Norton, 1938.

SHIBATA, D. Cérebros de surdos se adaptam para sentir a música. *In: ASSEMBLÉIA CIENTÍFICA E ENCONTRO ANUAL DA SOCIEDADE DE RADIOLOGIA DA AMÉRICA DO NORTE*, 87., 2001, Anais. Disponível em: <<http://emedix.com.br/not/not2001/01nov27neu-uw-bod-surdez.php>>. Acesso em:

SILVA, C. S. da. Atividades musicais para surdos: como isso é possível. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 17, 2008, São Paulo. Anais...São Paulo, ABEM, 2008.

SILVA, C. S. **Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na escola Municipal Rosa do Povo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro 2007

SILVA, T.T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Rio de Janeiro, **Espaço**. 8, 3-15, 1998.

SILVA, E.M. B; RODRIGUES; J. C. Música como instrumento de inclusão de alunos surdos. *In. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais da ABEM, Manaus, 16 a 20 de outubro de 2017.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In: SKLIAR, C. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-32, Jul./ dez. 1999.

SOUSA, A. P. **Surdos ouvem música**. 2006. Disponível em: <<http://musicaemfanzeres.blogspot.com.br/2006/07/surdos-ouvem-msica.html>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SPRINGER, S. P. ; DEUTSCH, G. **Cérebro Esquerdo, Cérebro Direito Perspectivas Da Neurociência Cognitiva**. Editora : Santos. 5ª edição, 2009.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. rev. **Florianópolis**: Ed. da UFSC, 2013. p. 148.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. rev. **Florianópolis**: Ed. da UFSC, 2013. p. 148.

TRANCHAN P, SHIELL MM, GIORDANO M, NADEAU A, PERETZ I, ZATORRE RJ (2017). **Feeling the Beat: Bouncing Synchronization to Vibrotactile Music in Hearing and Early Deaf People**. *Front. Neurosci.* 11:507. doi: 10.3389/fnins.2017.00507

VALENTE, T. C. D; OLIVEIRA, W. M. M. EDUCAÇÃO DE SURDOS: A MÚSICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA. *In. Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos* / Huber Kline Guedes Lobato, Lucival Fabio Rodrigues da Silva, Daiane Pinheiro Figueiredo (Organizadores). Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179. Disponível em: [https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/519/1/Livro\\_DialogosInclusaoEscolar.pdf#page=139](https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/519/1/Livro_DialogosInclusaoEscolar.pdf#page=139) Acesso em 22 nov. 2021.

VALENZUELA, S. D. M. **Além do som: a prática da música na experiência de um grupo de surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes - São Paulo, 2021.

VARGAS, V. G. L.; SOUSA, A. M. de. MÚSICA PARA OS SUJEITOS SURDOS:

EXPRESSIVIDADE E PARALINGUAGEM. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1204>. Acesso em: 18 nov. 2021.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Na presença da outra, o encontro comigo: da história da educação dos surdos à histórias de nossas vidas**. - Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2019.

WECKER, Karl. Music for totally deaf children. **Music Educators Journal**, v.6, p. 45-47, 1939.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES** – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez nº 6 – Ano 5 UFSC- Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

## ANEXOS

### ANEXO I

1. Nome, idade, cidade, oralizado e sinalizante ou apenas sinalizante? Conte uma breve história de sua vida (qual idioma aprendeu primeiro, como foi se perceber surda)
2. Qual sua relação com a música? Conte sua trajetória na música: como começou a identificar a música e começou gostar de senti-la?
3. Houve no seu núcleo familiar, nos amigos mais próximos algum incentivo para sentir a música? Se sim, você sente que houve um impacto diferente caso não tivesse tido esse incentivo?
4. Você teve algum professor que soubesse libras ou o aporte de um intérprete nas aulas? A presença de um docente sinalizante e que te passe instruções na modalidade visual te traz um impacto diferente?
5. Você já usou ou usa alguma tecnologia para sentir melhor as vibrações em sua prática musical?
6. Como você sente a música, quais emoções você tem ao sentir e ao fazer música?
7. Pensando no processo de audição (GORDON, 1997) ou de imaginação musical (SEASHORE, 1938), como é lembrar de uma música que você já sentiu? Consegue explicar? Como é lembrar de uma música que está estudando ou que já tocou?

## ANEXO II



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"  
Instituto de Artes

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Carolina Araujo Martins de Siqueira, CPF 438.793.058-62, RG40.707.820-4, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Andressa Samanta da Silva do projeto de pesquisa intitulado "Música Surda: Percepção e Aprendizado Musical do Surdo" a realizar as vídeos que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

São Paulo, 13 de julho de 2022

---

Participante da pesquisa

## ANEXO III



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"  
Instituto de Artes

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME E DEPOIMENTOS

Eu Sarita Araujo Pereira, CPF 535128.046-91 RG MG-3.051.708, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu nome e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Andressa Samanta da Silva do projeto de pesquisa intitulado "Música Surda: Percepção e Aprendizado Musical do Surdo" a realizar as vídeos que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

São Paulo, 07 de outubro de 2022

*Sarita Araujo  
Pereira*

---

Participante da pesquisa