



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE

Isabel Cristina Lopes Barbosa

A RELAÇÃO ENTRE O SURDO E A MÚSICA

Rio de Janeiro  
2011

Isabel Cristina Lopes Barbosa

## A RELAÇÃO ENTRE O SURDO E A MÚSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Escola de Saúde Joaquim Venâncio como  
requisito parcial para aprovação no curso  
técnico de nível médio em saúde com  
habilitação em Vigilância em Saúde

Orientadora: Jeanine Bogaerts

Rio de Janeiro  
2011



Isabel Cristina Lopes Barbosa

## A RELAÇÃO ENTRE O SURDO E A MÚSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no curso técnico de nível médio em saúde com habilitação em Vigilância em Saúde.

Aprovado em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

---

(Jeanine Bogaerts – Laboratório de Formação Geral na Educação Profissional em Saúde - EPSJV/FIOCRUZ)

---

(Liana Magalhães - UFRJ)

---

(Gladys Miyashiro Miyashiro. Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde - EPSJV/FIOCRUZ)

*Aos que acreditam  
E aos que não acreditam...*

## AGRADECIMENTOS

As primeiras vezes que tentei escrever esses agradecimentos, minha intenção era não gastar mais que uma folha para não “parecer” muito meloso. Por tudo que aconteceu nessa vida politécnica, principalmente nesta última semana, nem vinte mil páginas serão suficientes. Vou tentar mesmo assim.

À minha linda orientadora, que teve toda a paciência do mundo comigo. Que mesmo cheia de muitas outras coisas pra fazer, me deu a atenção necessária para confecção deste trabalho. E principalmente, se mostrou não somente uma ótima orientadora, mas também uma pessoa e professora admirável. Aprendi muito mesmo com você Jeanine. Desculpe não merecer todo esse carinho. Agradecimentos sinceros.

À minha mamãe e meu papai, por serem muito mais do que apenas minha mamãe e meu papai. Pela força e compreensão de sempre; por me aturarem esses 18 anos; por muitas vezes abdicarem a sua felicidade pela minha felicidade, e isso, nada nesse mundo pode recompensar. Vocês são minha vida. Aos meus irmãos pela paciência. Aninha, quando eu crescer, quero ser que nem você. E à minha avó, que ainda pensa que estou escrevendo um livro. Amo-te muito, minha segunda mãe. À Barbara, por me fazer acreditar na existência da amizade verdadeira.

Aos mais perfeitos. Aqueles que fizeram às 9 horas por dia serem muito pouco. Muito pouco mesmo. Tudo o que passamos nesses três anos não poderão ser descritos em palavras. Cada um de nós sabe o que significou cada momento juntos. Amo muito vocês, Bando de Lindos, de verdade. Fizeram a diferença coletivamente e individualmente; queria poder falar de cada um, mas teria que escrever outra monografia pra isso. Mas deixo aqui os nomes dos lindos que fizeram da vida politécnica, uma explosão de Unos: Christopher Mattos, Karolline Oliveira, Mônica Santos - “O trio mais lindo” -, Gabriel Garcia, Alexander de Melo, Ana Carolina Aquino, Isabella Araújo, Andressa Souza – Minha esquerda, meu primeiro amor -, Rebeca Rosa, Giovana Abreu, Augusto Rocha, William Santos, Raissa Simões, Charlito – aqueles que apesar da distância, sempre serão vigilância - Laís Oliveira, Clarice Ramiro, Tais Almeida, Vitor Rodrigues – A única direita no mundo em que eu aceito ser bônus -, Isaias Ferreira, Jozélia Cabral, Sthefany Cristina, Steffi Penetra, Thatiana Cândido, Yuri Coloneze, Ana Clara Fontenelle, Carlos Bouças, Fabio Mathias, Bruna Vianna, Matheus Feldman. Vocês me ensinaram a ser. Temos nosso próprio tempo.

Em especial para Jozélia, Alex, Tais e Vitor pela força que me deram para fazer essa monografia. E a Clarice, por ser simplesmente a Clarice. Sou sua fã. À Rebeca Rosa, Steffi

Penetra e Paloma Palacio, peço desculpas por não ter tido coragem de me aproximar antes. Mas, esse pouco tempo de convívio que tivemos significou muito pra mim. Vocês detêm os abraços mais felizes da politécnica. E Fifi, nossa amizade continuará por entre os acordes de muitas músicas que estão por vir. Daremos aulas de música pra muitos surdos pelo mundo afora. Enfim, agradeço à 3ª visa pelos sorrisos, choros, abraços, união, amizade, Uno.

Ao Cho, Chubaca, Chu, Chubs, Vitor... O presente mais lindo que a Politécnica me deu. Por ser antes de qualquer coisa meu amigo. Por ouvir pacientemente todos os meus pensamentos, independente se fossem palavras aleatórias ou o mais complexo dos assuntos. Por não reclamar das constantes conversas empolgadas sobre surdos e música. Por simplesmente estar ali do lado, em todos os momentos.

Aos que lutaram, lutam e persistem em lutar. À Politécnica, pelas utopias e contradições; por me livrar da indiferença; por me fazer se movimentar e sentir as correntes que me prendiam. Aos politécnicos, pelos seus sonhos, paixões, força, e também, contradições. O que seria da nossa vida sem as contradições? Afinal, morre lentamente quem não troca de ideias, evita as próprias contradições. Aos que não se conformam com a injustiça. Aos que choram, sentem, amam e ouvem o outro. Aos que antes de “culpabilizar”, tentam compreender. Por não serem apenas seres, por serem seres humanos. Pela sua humanidade; pela sua militância; pela sua humildade. Aos que não desistem de lutar pelo que sonham apesar das barreiras. E que me inspiram a acordar todo dia de manhã.

Um agradecimento especial a Fernando Pessoa e Renato Russo, que vem sempre aqui em casa trazendo as palavras certas. E os silêncios certos. À discografia de Los Hermanos, trilha sonora das madrugadas que passei tentando escrever. E como a palavra “música” tem origem no termo “musa grega”, agradeço as minhas musas: Samba, Funk, Hip Hop, Blues, Jazz, Rock... Cada uma acrescentando um pouco no que sou.

Acho que, antes de tudo, agradecer a oportunidade de fazer essa monografia, que apesar das madrugadas em claro, me fez perceber e desconstruir muitos conceitos dentro de mim. Com certeza, a pessoa que mais se beneficiou e se modificou com este trabalho fui eu.

**Acreditar em algo e não vivê-lo é desonesto. Eu acredito.**

E ao Café. Como se esquecer dele? A força motriz de todo esse processo.

*“A música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo tipo, abrir canais de expressão e comunicação, e induzir a modificações significativas na mente e no corpo.”*  
(Gainza apud Louro, p. 23).

## **RESUMO**

Apresenta o que é a surdez, quem é o surdo, os elementos da música e como o surdo pode se relacionar com a música, procurando quebrar o paradoxo existente quando pensamos nessa relação. Para isso, utilizou-se além do levantamento bibliográfico, a aplicação de um questionário qualitativo semiestruturado e auto preenchido, aproximando a teoria da realidade do objeto de estudo a fim de enriquecer a análise. Expõe a diferença entre o tratamento terapêutico da musicoterapia e o fazer pedagógico da educação musical, duas maneiras diferentes de se trabalhar a música com o surdo. Apesar da deficiência auditiva, o maior impedimento para que o surdo se relacione com a música pode não ser sua condição biológica, mas o meio social que o cerca, os estímulos que recebe e a forma com que, de uma maneira geral, limitamos o universo do indivíduo devido a sua característica específica. Cada um de nós, independente da condição, pode sentir a música de diferentes maneiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez; Música; Educação Musical; Musicoterapia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA, O QUE SIGNIFICA SER SURDO?.....</b>	<b>20</b>
<b>3 A MÚSICA E O SURDO: COMO ISSO É POSSÍVEL?.....</b>	<b>26</b>
<b>4 O QUE É EDUCAÇÃO MUSICAL E MUSICOTERAPIA?.....</b>	<b>30</b>
<b>5 PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>35</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>40</b>
<b>APÊDICE A – QUESTIONÁRIO QUALITATIVO.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE C - CURRÍCULO.....</b>	<b>47</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Para assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, padrões de normalidade foram estabelecidos pela sociedade, uniformizando as pessoas e deixando de lado características próprias de cada um. Essas características, ou diferenças, muitas vezes, passam a ter um valor pejorativo. Denari (In Rodrigues, 2006), trazendo essa teoria para o contexto educacional escreve que,

Neste caso, a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente. Dadas as peculiaridades, cada aluno deveria receber atendimentos diferenciados, sem que isso se constituísse de mérito e desencadeasse um processo de marginalização. Ao contrário, tais entendimentos justificar-se-iam à medida que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras e podem conviver harmonicamente, a partir dessa diferenciação. Essa convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de determinado grupo a outros, mas sim como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação. (DENARI apud RODRIGUES, 2006, p. 39).

A forma com que vemos o outro e as diferenças encontradas nas pessoas são questões discutidas desde a antiguidade. A distinção entre os diferentes e as diferenças é extremamente importante para entendermos este processo. As diferenças são apenas distinções entre um ser e outro, mas não devem classificá-lo como melhor ou pior. São apenas diferenças. O problema aparece quando transformamos a diferença na principal característica do indivíduo, enxergando-o como um ser diferente, transferindo a este uma identidade inferior e separando este sujeito e suas características do todo (SKLIAR, 2006). Com relação aos “diferentes”, RODRIGUES (2006) destaca que

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (RODRIGUES, 2006, p. 23)

Ao longo da história da humanidade, os “diferentes” eram deixados de lado e, muitas vezes, mortos. Apesar das lutas, conquistas e insistência de movimentos sociais e de uma legislação recente que assegura a igualdade de direitos, ainda hoje podemos presenciar situações de preconceito, exclusão e estigma social.

O estigma representa um olhar diferenciado da sociedade sobre determinado indivíduo por uma característica que ele apresenta, característica esta que se sobressai às

demais. A consequência de esse olhar preconceituoso é a desaprovação social e a não aceitação daqueles que fogem às normas impostas pela sociedade (RODRIGUES, 2006).

Podemos citar alguns grupos que normalmente são estigmatizados pela sociedade, como os homossexuais, alcoólatras, negros, mulheres, deficientes físicos, entre outros. Todos os que não se encaixam nos padrões de “normalidade” ditados pela sociedade são estigmatizados por ela. Neste trabalho, nos limitaremos a escrever sobre um grupo que sente com intensidade as consequências desse problema: os surdos. O diagnóstico da surdez não é apenas a comprovação de uma deficiência auditiva; junto com ele vêm as limitações que nós, como sociedade, acreditamos serem próprias do surdo: a impossibilidade de se comunicar, de conseguir um emprego, de aprender, de conseguir um bom grau de instrução por não ter acesso à linguagem, etc. Esta única característica pode determinar todas as possibilidades de vida desse indivíduo (SANTANA, 2007).

De acordo com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2005), indivíduos com o padrão da audição normal podem ouvir até 25 dB<sup>1</sup> em todas as frequências sonoras. O deficiente auditivo é aquele que possui uma diminuição da capacidade auditiva em diferentes níveis e se encontra dificultado ou até mesmo impedido de adquirir alguma linguagem oral, utilizada pela maioria de nós, por conta desta perda.

Quando percebem que seus filhos são surdos, os familiares e pessoas próximas deixam de falar com a criança, o que contribui para um afastamento cada vez maior do “mundo dos ouvintes”, dificultando a comunicação. Esse fato é extremamente grave, pois é através da linguagem que conhecemos o mundo a nossa volta, que compartilhamos informações; entramos em contato com a cultura humana e conhecemos a nós mesmos. Sem a linguagem, haveria um isolamento total e o indivíduo não se desenvolveria intelectualmente. (SACKS, 1998).

Quando se trata da aquisição da linguagem para os surdos, historicamente nasceram duas filosofias educacionais principais: A Oralização e a Língua de Sinais. Na primeira, o objetivo é uma aproximação dos surdos com o universo ouvinte, no qual se procura ensiná-los a falar através de um treinamento intensivo, e, aliado a isso, eles utilizam também a leitura labial. No método da Língua de Sinais, os surdos aprendem uma linguagem própria, baseada no visual, através dos gestos (HAGUIARA-CERVellini, 2003).

Adeptos da corrente que prega o uso da Língua de Sinais e baseados nessa diferença linguística, a comunidade surda americana inicia, na década de 80, um movimento conhecido como *Deaf Power*. Entre as reivindicações desse movimento estão a luta pela legitimação de

---

<sup>1</sup> Decibéis (dB) - Unidade de medida que serve para definir uma escala de intensidade sonora

uma língua e cultura próprias e pela troca do uso do termo deficiente auditivo por Surdos - escrito com letra maiúscula por representar a comunidade surda. Esta comunidade queria ser reconhecida como "diferente" e não mais como "deficiente" (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

No Brasil, a instituição de referência para os surdos é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2011), uma instituição filantrópica filiada a Federação Mundial dos Surdos e que tem por objetivo a defesa dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. Para isso, desenvolve atividades políticas como palestras, debates, além de festas e eventos culturais que promovem a legitimação da comunidade surda, sua cultura e o direito a uma língua própria, no Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Muitos desses ideais defendem uma separação do que é próprio da cultura surda e da cultura dos ouvintes. Uma das características que eles apontam como sendo da “cultura dos ouvintes” é a música, que, por conta disso, não é aceita por grande parte da comunidade surda. Porém,

É justo privar as pessoas surdas da música como lazer/prazer?(...) A adoção de uma concepção que assume a surdez como diferença implica no apagamento da música da vida do surdo, e da dança como expressão da musicalidade? (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 10)

A música, inerente ao homem, está tão presente na vida como a linguagem. Quando se expressa musicalmente, o ser humano, de uma maneira prazerosa, entra em contato com suas possibilidades e dificuldades e encontra uma maneira de promover o desenvolvimento harmônico de suas potencialidades (GAINZA, 1988). Não se trata de um simples prazer sensorial, a música é capaz de enriquecer nossa compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos (SWANWICK, 2003).

Apesar de a música ser considerada por muitos surdos como algo exclusivo da cultura ouvinte, podemos observar que esta relação, surdo/música, já aconteceu anteriormente e muitos surdos puderam se beneficiar deste contato. Um exemplo é Hellen Keller, uma cega surda que descreve como, através do tato, pode sentir a música pelas ondas sonoras (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). Esse exemplo nos mostra como os surdos podem “ouvir”, ou mais especificamente “sentir” a música através das vibrações sonoras que, ao entrar em contato com a nossa pele, são percebidas pelo nosso sistema nervoso. Além disso, ao comparar a música com a fala, muitos instrumentos musicais têm altura e duração maiores que esta, ampliando a possibilidade de serem ouvidos. O uso de aparelhos auditivos ou a realização do implante coclear, também melhora a percepção sonora. Vale salientar que apenas 10% dos surdos apresentam surdez total, ou seja, não ouvem nenhum tipo de som. Isso

significa que os outros 90% podem ouvir em diferentes níveis. Existem surdos que podem captar conversas normais e até conseguem falar espontaneamente (ROBBINS & ROBBINS, 1980).

Sendo notório que a música não é algo restrito ao “mundo dos ouvintes”, própria de todo ser humano e se entendemos que respeitar a diversidade é exatamente compreender a forma “diferente” com que cada um sente a música, o que mais nos impede de trabalhar música com surdos e permitir que eles expressem sua musicalidade?

Visto isso, este trabalho procura compreender a relação entre o surdo e a música, objetivando mostrar que o surdo pode se beneficiar tanto da Educação Musical como da Musicoterapia. Para isso, será necessário estudar a história do sujeito surdo, pesquisar as diferentes filosofias educacionais utilizadas na educação do surdo, observar a relação dos surdos com a música, diferenciar a Educação Musical da Musicoterapia e entender como e porque o surdo pode se beneficiar de ambas.

Acreditamos na relevância de um trabalho que tente mostrar que o surdo pode e deve ter contato com o universo musical, para que este, através de sua experiência, possa escolher se quer continuar ou não explorando os elementos da música. Entendemos que “ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (FINCK, 2007, p.6).

O meu interesse pela educação musical para surdos nasceu de uma matéria da Folha de São Paulo, na qual era relatada a Musicoterapia para surdos. Tal artigo despertou a minha curiosidade e ao questionar se a relação entre o surdo e a música se limitava apenas ao tratamento terapêutico, fui conhecendo o trabalho de alguns educadores musicais com alunos surdos. E assim foi concebido este trabalho, mostrando que não só a Musicoterapia é possível como também a Educação Musical.

É importante salientar que existem diferenças entre Musicoterapia e Educação Musical, pois ainda existe muita confusão por parte das pessoas em geral e inclusive dos educadores, principalmente quando o aluno é deficiente. Isto porque, devido à deficiência do indivíduo, associamos a ele atividades de caráter terapêutico. Fábio Bonvenuto, professor de música que dá aulas para surdos, afirma: “Ensinar música para alunos especiais como educador não é fazer atendimento clínico” <sup>2</sup> (COELHO, ano 4, p. 18). Os objetivos e procedimentos de um musicoterapeuta não são os mesmos de um educador musical, embora ambas as áreas sejam muito importantes para a sociedade. A relação terapeuta/paciente é

---

<sup>2</sup> Entrevista realizada por Vanessa Coelho com o maestro Fábio Bonvenuto, o maestro do silêncio, publicada pela Revista No Tom, Editora Som, ano 4 – nº 24, p. 18.

diferente da relação professor/aluno. A diferenciação entre as duas áreas acontecerá de forma mais completa no quarto capítulo deste trabalho.

Confesso que antes desse trabalho, pouco sabia sobre o universo surdo e muito menos sobre a possibilidade de se trabalhar música com eles. Mas lendo sobre isso, foi impossível não me encantar com sua história, dificuldades, cultura e a superação que é viver nesta sociedade excludente todos os dias. Cabe à escola e aos professores acreditar nas potencialidades destas pessoas, se desprendendo da visão conturbada de que existe um “aluno normal”, mas que todos somos seres humanos, independente de nossa condição física, social, financeira, etc. Como Rodrigues (2006) relata em seu livro,

Diria que [o professor] não se transforme em um típico *funcionário da alfândega*, que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre exclusão e inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose. Finalmente lembraria a esse (a) professor (a) aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação: *a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo*. (RODRIGUES, 2006, p. 33)

Ao inserirmos a música na vida do surdo, não queremos impor a adequação do surdo ao mundo dos ouvintes, mas possibilitar o acesso destes aos benefícios que a música pode oferecer. Não é normaliza-lo, mas promover o bem estar, a auto aceitação e auto valoração, transpondo suas limitações e explorando suas possibilidades.

Por causa dessa ideia, ainda presente na sociedade, de que apenas os ouvintes podem experimentar a música, é importante a confecção de trabalhos que mostrem que a musicalidade do surdo não é um paradoxo, e que ele pode ter contato com o universo musical e decidir se quer ou não continuar se expressando musicalmente. Pensar na possibilidade de se trabalhar música com surdo é pensar também sobre os dogmas presentes na sociedade, é rever e discutir verdades pré-estabelecidas socialmente. E é essa a importância de um trabalho que estimula esse tipo de debate. E estimular este debate é um dos objetivos deste trabalho.

Intitulei os capítulos com perguntas que me fiz ao escrevê-los, pois como Minayo (1994, p. 62) mesmo afirmava, “todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador”. No segundo capítulo, “Além da Deficiência Auditiva, o que significa ser Surdo?”, exploraremos o nosso objeto de estudo. Ser surdo perpassa por questões que vão além de uma deficiência auditiva, compreendendo também questões socioculturais. Ao fazermos isso, acabamos revendo todo o contexto histórico desse grupo, e, ao analisarmos a forma com que eles estão colocados na estrutura da sociedade atual, contestamos o conceito de normalidade.

No terceiro capítulo, “A música e o surdo: Como isso é possível?”, estabeleceremos a relação do surdo com a música. Procuramos entender porque a música é inerente ao ser humano, independente de suas condições, e, a possibilidade de inserção do surdo no universo musical.

No quarto capítulo, “O que é educação musical e musicoterapia?”, como o próprio título diz, abordaremos melhor o que vem a ser a Educação Musical e a Musicoterapia, e embora não possa especificar muito cada uma dessas áreas, objetivamos mostrar como o surdo pode se relacionar com ambas.

E no quarto capítulo, relacionamos todo o conhecimento teórico levantado nos três últimos capítulos com as respostas obtidas na aplicação do questionário qualitativo, associando teoria e prática.

A presente pesquisa, por pertencer às Ciências Sociais, é essencialmente qualitativa. Esse tipo de pesquisa que trabalha com um tema cujo estudo não é perceptível em estatísticas e equações, embora possam ser usadas para ilustrar e alimentar um argumento, tem valor pelo seu significado, causas, consequências; trabalha com o conceito de relatividade e faz uma análise profunda dos processos e dos fenômenos. O foco não é quantificar, mas compreender e explicar o processo das relações sociais (MINAYO, 1994). A pesquisa qualitativa pode utilizar uma grande variedade de instrumentos e métodos de coleta de dados, sendo as mais usadas a observação, aplicação de questionários e levantamento bibliográfico (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, revistas, sítios eletrônicos de divulgação científica (*Google Academic*), artigos, monografias, teses e publicações sobre esse assunto. Todo material levantado foi fichado para análise.

Alguns dos livros utilizados foram encontrados no acervo da Biblioteca Emília de Bustamante, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ), outros foram emprestados pela minha orientadora e outros foram consultados pela biblioteca virtual do *Google Academic*.

A única revista utilizada neste trabalho foi a revista “No Tom”, também emprestada pela minha orientadora. Esta revista trata de assuntos relativos à educação musical, destinada a professores de música.

A pesquisa bibliográfica em sites de divulgação científica se deu pela revisão sistemática, ou seja, procuraram-se os conteúdos através de perguntas específicas, usando palavras-chave e utilizando métodos para identificar e selecionar esses textos. Entrando em conformidade com o objeto de estudo deste trabalho, foram procuradas as seguintes palavras-

chave: Surdez; relação surdo música; cultura surda; educação musical; musicoterapia; conceito de normalidade; efeitos da música no homem; a importância da música. De acordo com o título e/ou resumo do artigo, houve uma seleção e reavaliação caso a caso.

Como não existem muitos livros e publicações sobre a relação do surdo com a música especificamente, a construção desta pesquisa se deu também através de teses e monografias, no qual existe uma demanda maior por essa área, contribuindo bastante para o acréscimo de informações mais específicas sobre a surdez.

Como referencial teórico, encontramos em Sacks (1998), uma discussão sobre a importância da linguagem para desenvolvimento humano e da relevância da Língua dos Sinais para a cultura surda. Para isso, o autor faz um aparato histórico e apresenta alguns relatos seus sobre experiências que teve com surdos e a surdez.

Com Louro (2006), entendemos conceitos importantes, como Educação Musical e suas diferenças com a Musicoterapia. A autora relata também propostas importantes para inclusão de pessoas com deficiência na Educação Musical.

Em seus capítulos, Skliar (2006) e Denari (2006) discutem a questão da normalidade, da diferença e da obsessão pelo outro que ocorre na educação, principalmente em educação inclusiva. Rodrigues (2006) reúne em seu livro uma série de autores que discorrem sobre a inclusão na educação.

Para elaboração desse trabalho, Hagiara-cervellini (2003) foi uma fonte importante de informação, já que a autora discute questões sobre a musicalidade do surdo. Ela põe em pauta também o papel e os limites impostos ao surdo e experiências que obteve de surdos que se relacionaram com a música.

Utilizamos Robbins & Robbins (1980) e Gainza (1988), assim como Bogaerts & Magalhães (2011) para analisar os efeitos da inserção da música e da educação musical na vida dos surdos. Bem como práticas educacionais bem sucedidas em sala de aula com alunos surdos.

Alves-Mazzotti (2004) e Minayo (1994) serviram de referência no quesito metodologia. Definem a pesquisa qualitativa e suas diferenças em relação à pesquisa quantitativa e apresentam métodos para obtenção das informações necessárias para confecção de um trabalho científico. Dentre os métodos citados pelos autores, os utilizados neste trabalho especificamente foram o levantamento bibliográfico e a aplicação de questionários.

Santana (2007) discorre sobre a linguagem e os aspectos neurológicos no surdo e as implicações que esta especificidade biológica tem na vida social desses indivíduos.

Os autores Meneses (1992) e Bloch (1987) defendem a importância de se conhecer os aspectos históricos para compreender o passado e presente do indivíduo surdo. Em pesquisa qualitativa, fechar os olhos para o passado é ignorar as causas que levaram a atual situação, deixando de entender parte importante do processo.

Ferreira (1999), autor do famoso e imprescindível dicionário Aurélio, contribuiu com definições de elementos sonoros importantes para compreensão de pontos que constituem este trabalho, como grau de surdez medido em Decibéis ou frequência sonora, por exemplo.

Ao definirmos a música e seus elementos, Wisnik (1994), Tomás (2002) e Schafer (2001) e (1991) constituem um importante referencial teórico, discutindo desde a origem filosófica da música até os dias de hoje. Pontuam questões relevantes dentro do universo musical, como o conceito de “paisagem sonora” e os elementos da música.

Bertoncel (ano 4) disserta em sua matéria na revista “No Tom” sobre a importância da motivação no ambiente da sala de música e questiona até onde o educador musical deve conhecer as condições patológicas de seus alunos. Valoriza a troca e o respeito entre o professor e o aluno.

Brito (2003), em seu livro “Música na educação infantil” discute propostas de aulas e estratégias para que a música possa contribuir de maneira eficaz na formação da criança.

Em outra matéria da revista “No Tom”, o autor Coelho (ano 4) realiza uma entrevista com um maestro da orquestra “música do silêncio”, formada por 60 surdos. Essa matéria foi importante pelos efeitos obtidos nessa experiência que ocorreu na cidade de São Paulo.

Na Série Audiológica do INES (2005) e em Redondo & Carvalho (2001) encontramos uma série de informações importantes sobre a surdez, desde o que é, passando pelos tipos de surdez, até as causas e consequências desse tipo de deficiência.

No site eletrônico oficial da FENEIS (2011), pudemos entender o que é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, bem como obtivemos o cronograma da história do surdo na humanidade.

Finck (2009) e (2007) discute a relação surdo/música em sua tese. Expõe e pontua muitas questões discutidas neste trabalho, servindo de uma importante fonte de informação.

Em seus artigos Sá e Silva (2009) abordam como tema as atividades musicais para surdos, constituindo também uma importante fonte bibliográfica. Explicam desde a condição social do surdo por conta da linguagem até a possibilidade da prática musical com esses indivíduos.

Swanwick (2003) em seu livro “Ensinando música musicalmente”, relata sobre o fazer musical em sala de aula. E sobre a pedagogia em educação musical.

Os musicoterapeutas e autores Barcellos (1994), Oliveira (1995) e Ambrósio (1994) discutem mais especificamente o processo musicoterapico com surdos, seus objetivos, procedimentos e resultados obtidos.

Com relação à pesquisa de campo, aplicamos um questionário (APÊNDICE A) a duas pessoas de faixas etárias diferentes, todos adultos e de ambos os sexos. Inicialmente, tínhamos a intenção de aplicar esse questionário a cinco pessoas, mas no decorrer da pesquisa, vimos que só seria possível com duas porque as outras três pessoas deixaram de trabalhar no local onde ocorreu a pesquisa. Essas duas pessoas, funcionários da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, situada na Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ), foram convidadas por serem surdas e por acreditarmos que elas podiam oferecer uma amostra da relação que o surdo tem com a música. Confiamos que a utilização do questionário mostra-se uma ferramenta importante para compreender a realidade do sujeito estudado como parte da sociedade e para que o trabalho não se baseie apenas em informações teóricas, visando enriquecer a análise. Vale lembrar que para a aplicação dos questionários não se fez necessária à presença de um intérprete em LIBRAS<sup>3</sup>, pois as pessoas selecionadas para a pesquisa conseguem fazer leitura labial, sabem escrever e são oralizadas.

O questionário (APÊNDICE A) foi preenchido individualmente pelos surdos. Depois de aceitarem participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), entregamos o questionário aos respondentes que preencheram pelo próprio punho - questionário auto preenchido. Como estavam em horário de trabalho, deixamos os questionários com eles e em um horário marcado buscamos.

A análise qualitativa dos questionários teve como referencial teórico Hagiara-Cervellini, pois a autora citada procura mostrar em sua obra a possibilidade e o prazer que os surdos têm e sentem com a música. O estigma em relação à incapacidade do surdo de se beneficiar da música também é contestado por ela. A presente pesquisa foi focada nestes dois pontos.

## **2. PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA, O QUE SIGNIFICA SER SURDO?**

---

<sup>3</sup> Língua Brasileira de Sinais

Apesar do número de surdos corresponderem a 10% da população do Brasil, pouco se sabe e se divulga sobre surdez, principalmente entre os chamados ouvintes (REDONDO & CARVALHO, 2001). A surdez é a redução ou ausência da capacidade de ouvir. Porém, junto com essa deficiência auditiva vêm implicações sociais e culturais, para além de questões biológicas. O termo “surdo” é tão abrangente, que chega a ser vago. Esta simples palavra carrega consigo significados biológicos, sociais e culturais. Usamos uma mesma palavra para uma heterogeneidade imensa de conceitos. Até mesmo dentro do campo biológico, existem diferentes tipos de surdez (ROBBINS & ROBBINS, 1980).

Como afirmamos anteriormente, existem diversas classificações para perdas auditivas. Estas podem ser classificadas de três maneiras: pelos diferentes graus de surdez, de acordo com a parte do ouvido lesada, e pelo momento da vida do indivíduo que começou a ocorrer problemas relacionados à surdez (OLIVEIRA, 1995).

Quando se fala em diferentes graus de surdez, temos que considerar primeiro que indivíduos no padrão de audição normal ouvem de 0 a 25 dB (Decibéis) em todas as frequências sonoras. Quando começa a ocorrer uma diminuição neste nível de audição, aparecem os diferentes graus de deficiência auditiva, dependendo da perda auditiva do indivíduo (INES, 2005; BRASIL, 1999). Essa perda é medida em Decibéis (dB), unidade de medida que serve, em acústica, para definir uma escala de intensidade sonora (FERREIRA, 1999). Temos então os seguintes graus de surdez:

- Deficiência Auditiva Suave ou Perda Suave de Audição – de 26 a 40 dB. Neste nível é possível captar uma conversa normal.

- Deficiência Auditiva Moderada ou Perda Moderada de Audição – de 41 a 70 dB. As conversas normais começam a ficar pouco audíveis. Pessoas com esse grau são consideradas levemente surdas.

- Deficiência Auditiva Severa ou Perda Severa de Audição – de 71 a 90 dB –, no qual uma conversa normal é inaudível, dificultando o desenvolvimento espontâneo da linguagem oral. Com aparelhos auditivos é possível restaurar boa parte da sensibilidade e audição.

- Deficiência Auditiva Profunda ou Perda Profunda de Audição – de 91 a 120 dB -, onde nem aparelhos auditivos conseguem restaurar completamente a audição (ROBBINS & ROBBINS, 1980; INES, 2005).

Os limites e a denominação de cada nível variam de acordo com o autor. O decreto nº 3298/99 (BRASIL, 1999) e alguns outros autores ainda acrescentam a Deficiência Auditiva

Leve (de 26 a 40 dB) e a Deficiência Auditiva Moderadamente Severa ou Acentuada (de 56 a 70 dB), mas a maioria adota os quatro níveis mencionados acima (REDONDO & CARVALHO, 2001).

Quanto à parte do ouvido prejudicada que levou a ter uma perda auditiva, existem três tipos principais de classificação:

- Deficiência Auditiva Condutiva, quando há problemas na transmissão do som dentro do ouvido;
- Deficiência Auditiva Neurossensorial, quando o problema está nas células que ficam responsáveis pela recepção do som;
- Deficiência Auditiva Central, onde ocorrem problemas na compreensão das informações sonoras no tronco cerebral; ou mista, quando há mais de uma causa para a surdez.

A surdez pode ser também hereditária, quando tem origem genética, ou adquirida, quando ocorre por outro motivo não hereditário, como alguma doença ou má formação, por exemplo.

Um detalhe importante quando se estuda surdez é que o indivíduo pode ficar surdo antes ou depois de já ter tido contato com a linguagem oral. Isto porque, nem todos nascem surdos, em alguns casos isso ocorre no decorrer da vida. Assim, podemos dizer que a surdez pode ser pré-linguística ou pós-linguística (SACKS, 1998).

O que mais preocupa é a relação íntima entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento. Pois, embora o pensamento e a linguagem não tenham as mesmas origens biológicas e, de certa forma, nossa mente funcione mesmo sem que tenhamos um contato com a linguagem, sem a língua ficamos confinados a um mundo imediato e pequeno, pois não nos comunicamos com o exterior. As ideias abstratas, como a passagem do tempo e ideias imaginárias, tornam-se mais difíceis de serem entendidas (SACKS, 1998).

A questão da linguagem e de sua importância para o desenvolvimento e sobrevivência social do homem é algo que sempre esteve presente durante toda a história da surdez. Neste sentido, rever a história da surdez na humanidade é extremamente importante, pois o papel do surdo na sociedade variou muito nos diferentes contextos históricos. Como Hegel mesmo afirmava, a razão é histórica e a forma com que o surdo é visto atualmente, é resultado de uma construção e desconstrução social ao longo do tempo (MENESES, 1992). Já que, segundo Bloch (1987), a ignorância do passado resulta na incompreensão do presente, vamos contextualizar o sujeito surdo através de sua história.

Até a Idade Média, os surdos eram tidos como incapazes, eram privados de direitos e excluídos pela sociedade e suas leis, sendo muitas vezes mortos pelo simples motivo de serem deficientes auditivos. O fato de não ouvirem, e, por isso, não adquirirem uma linguagem oral com tanta facilidade, fez com que eles fossem rejeitados e abandonados em praças públicas. O próprio Aristóteles, um dos mais importantes filósofos da humanidade, afirmava que um indivíduo sem linguagem, e, portanto sem pensamento, é insensato e incapaz da razão. Até mesmo na Igreja Católica, os surdos eram proibidos de receber a comunhão (FENEIS, 2011).

Com o Renascimento – aproximadamente 1450 – a Surdez passa a ser analisada sob a ótica médica, científica, e começa-se a diferenciar a surdez do mutismo, informação extremamente importante, pois ser surdo sempre foi relacionado com ser mudo.

Em aproximadamente 1560, o médico italiano Girolamo Cardano mostrou que os surdos podiam compreender ideias abstratas, e serem ensinados e ler e escrever, rompendo com a ideia de que os surdos eram seres ineducáveis (HAGUIARA-CERVellini, 2003).

No fim desse período histórico, o Renascimento, começa a surgir um caminho para educação dos surdos. Correntes de filósofos e pensadores começam a questionar sobre a condição do surdo naquela época, que, desprovido de linguagem e direitos fundamentais, eram tratados como doentes mentais (FENEIS, 2011). Dentre os educadores de surdos que surgiram, o que mais se destacou foi o abade De l'Épée que começou a se interessar pela conversão dos surdos pobres de Paris à Igreja Católica. Interessou-se também pelos sinais com os quais se comunicavam, os aprendeu e começou a ensinar os surdos a ler. Ao estudar a língua dos surdos e fazer relações com a gramática francesa, ensinou-os também a escrever. Assim, os sinais isolados com que os surdos inicialmente se comunicavam, começaram a ser combinados para transmitir ideias em uma língua própria. O abade fundou a *National Institution for Deaf-Mutes* primeira escola pública para surdos, e treinou muitos professores para os surdos (SACKS, 1998).

Assim, nasce a língua dos sinais, que, ao contrario do que se pensava, era tão completa e eficaz quanto a linguagem oral. A possibilidade de uma linguagem própria abriu caminhos culturais e sociais para os surdos. O sucesso dessa filosofia educacional para com os surdos foi tanto que se expandiu para os Estados Unidos, em 1816, e depois para outras partes do mundo, inclusive o Brasil. A língua dos sinais importada foi se incorporando às línguas de sinais nativas, formando a Língua Americana de Sinais (ASL), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e assim sucessivamente em outros países. Em 1864 fundou-se nos Estados Unidos a primeira faculdade para surdos, a *Columbia Institution for the Deaf and the Blind*.

Porém, na segunda metade do século XIX, com a era vitoriana, a intolerância com as minorias fez com que uma corrente se voltasse contra a língua dos sinais, forçando-os a se submeter à linguagem oral. Essa corrente defendia que o objetivo da educação dos surdos devia ser ensiná-los a falar, a oralizá-los. O método educacional oralista já existia há mais ou menos dois séculos, simultaneamente à corrente que defendia uma língua de sinais. Baseado em casos de educadores que dedicaram sua vida a ensinar os surdos a falar, utilizando um treinamento intensivo e que requeria muito tempo, essa corrente foi crescendo cada vez mais.

E assim, notamos o conflito de duas filosofias educacionais. Uma que pregava que os surdos deviam aprender a linguagem oral para se integrar à sociedade; e outra que defendia a uso de uma língua própria, em que a comunicação era realizada pelo visual. Até hoje existe uma grande discussão sobre qual dessas correntes filosóficas é a mais adequada para a educação do surdo. Como Sacks (1998) relata perfeitamente em seu livro:

(...) De que valia, indagava-se, o uso dos sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala?

Mas existe o outro lado da discussão. Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalanceadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é “melhor”, integração ou educação? Seria possível os dois, combinando a fala e a Língua dos Sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim faria emergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos? (SACKS, 1998, p. 34)

Existiam até aqueles que defendiam o uso de ambos os métodos juntos, onde a capacidade de articulação da linguagem oral não era a base da instrução, mas também era explorada. Finalmente, em 1880, o jogo virou a favor de um dos lados no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão. Alexander Graham Bell, um prestigiado inventor dessa época, do qual a mãe e a esposa eram surdas oralizadas, defendeu o ensino oral neste congresso e sua autoridade, aliada ao fato dos professores de surdos não terem direito ao voto, fez com que fosse decidido que o uso da Língua dos Sinais nas escolas fosse proibido, estabelecendo o Oralismo como método exclusivo na educação dos surdos (SACKS, 1998; HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

Poderíamos dizer também que a vitória do Oralismo sobre a Língua dos Sinais aponta para a questão da não aceitação do diferente. Existe um ideal de normalidade que deve ser perseguido. E isso não acontece somente com o surdo, mas com qualquer sujeito que a se apresente fora dos ditames da sociedade. Ou ele se enquadra, ou é estigmatizado.  
(HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 34)

Mas os problemas da metodologia oralista logo foram percebidos: a priorização dada à aquisição da linguagem oral – que leva em média de cinco a oito anos de tratamento individual e intensivo -, para só depois haver uma preocupação com a escrita e transmissão dos conteúdos, fez com que os surdos apresentassem um prejuízo educacional muito grande, se comparados aos ouvintes ou àqueles que utilizavam a Língua dos Sinais (SACKS, 1998; SOARES, 2005).

E só na década de 1960 que historiadores, psicólogos, pais e professores de surdos começaram a se questionar sobre aquela realidade. Esse sentimento de inconformismo apareceu em novelas como *In this sign*, de Joanne Greensberg, e em filmes como *Children of a lesser God*, de Mark Medoff. Na procura por soluções para os problemas vividos pela comunidade surda, muitos defendiam a mistura dos sinais e do ensino da fala, combinando as duas no Bilinguismo.

Os avanços da medicina que ocorreram ao longo do século XX, possibilitaram que os resíduos auditivos dos surdos fossem aproveitados através dos aparelhos de amplificação sonora, cada vez mais desenvolvidos. Além desses aparelhos, surgiu a possibilidade do Implante Coclear, uma intervenção cirúrgica feita em Deficientes Auditivos Neurosensoriais, no qual próteses computadorizadas substituem a função da Cóclea – órgão que capta os estímulos sonoros.

Foi no século XX também que a ciência, através de suas medições e diagnósticos, denominou e delimitou o que conhecemos hoje como Deficientes Auditivos: indivíduos com diferentes tipos e graus de perdas auditivas. Porém, na década de 1980, um movimento social chamado *Deaf Power* surge com o objetivo de lutar pelos interesses da comunidade surda, enfatizando o direito por uma língua própria – a Linguagem dos Sinais -, e pelo direito de ser tratado como “diferente” em vez de “deficiente”. Por isso, os membros desse movimento não aceitavam o termo Deficiente Auditivo, preferindo o termo Surdo – com letra maiúscula por representar uma cultura própria dos surdos.

E com este movimento e sua reivindicação de olhar para o surdo como diferente e não como deficiente, vem o questionamento sobre a legitimidade do que consideramos como normal ou anormal. “Há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida

como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade?” (SKLIAR, 2006, p. 18). Esse olhar passa a parar de vigiar os desvios anormais e a por em pauta os parâmetros da normalidade como a origem do problema. Escolhe-se uma identidade e fazemos dela a identidade única e certa, escondendo as peculiaridades diferentes e possíveis em cada um.

O homem, segundo Hagiara-Cervellini (2003), é um “animal social” e como tal, para não viver só, precisa se adaptar as regras sociais e a identidade legitimada como normal. Na cultura estão prescritos os papéis de cada indivíduo, como se deve agir e ser. Os indivíduos que não cumprem esse papel são estigmatizados, como já havíamos abordado na introdução.

O ponto vulnerável do surdo é a comunicação oral. Como vimos na história do surdo, desde a Idade Antiga, na Grécia, a capacidade de articulação verbal sempre foi valorizada socialmente. Como os surdos não se comunicam como a maioria, os limites lhe são dados. Coloca-se o surdo em uma caixa, delimitando todas as possibilidades da sua vida por conta da deficiência. Esquece-se que antes da deficiência auditivo, existe um ser humano, e como tal, tem diante de si um horizonte imenso de possibilidades.

Depois de apresentarmos os conceito de surdez e a realidade vivida pelo surdo, discutiremos agora a relação que estas pessoas podem estabelecer com o fenômeno sonoro, mesmo impedidas parcialmente ou totalmente de perceberem o som através da audição.

### 3. A MÚSICA E O SURDO: COMO ISSO É POSSÍVEL?

O termo “música” como conhecemos atualmente vem da palavra grega *mousiké*, que remete as musas gregas, filhas de Júpiter e Memória, que alegravam aos deuses com cantos e coros poéticos. Como o som é percebido pelos sentidos, se os homens não o guardassem na memória, o perderiam, pois não sabiam como escrevê-lo. Na Grécia antiga, a palavra música significava não somente a harmonia dos fenômenos sonoros, mas também compreendia a dança, ginástica, filosofia e poesia (TOMÁS, 2003).

A definição de música mudou muito ao longo dos anos. Dentre as muitas definições existentes, Schafer (1991) diz que a música é uma organização de sons – com ritmos e melodia – com a intenção de ser ouvido. John Cage declarou: “Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (SCHAFER, 2001, p. 19). Isso se deve principalmente a mudança do fazer musical no decorrer dos anos, com a criação de cada vez mais instrumentos, a própria utilização de objetos cotidianos em concertos e o fato de cada vez mais o universo sonoro como um todo se tornar a orquestra.

Porém em todas essas definições, a música está estreitamente relacionada ao som. Mas o que vem a ser o som? O som é resultado da transmissão de movimentos vibratório no ar. É tudo que soa e que é percebido pelos nossos ouvidos e/ou pelo nosso tato através das vibrações das ondas sonoras (WISNIK, 1989). O som tem propriedades próprias:

- A altura, que divide os sons em graves, médios e agudos. Quanto menor a frequência do som, mais grave ele fica;
- A duração, que é o tempo de ressonância do som, que pode ser curto ou longo;
- A intensidade, que caracteriza os sons em fortes ou fracos, dependendo da amplitude da onda sonora e;
- O timbre, que é conhecido como a cor do som. É o que diferencia cada som, dependendo do material e do modo que o som foi produzido.

O som é percebido principalmente pela audição e dentro do que conhecemos como audição existe alguns aspectos no processo do “ouvir”. São, basicamente, a sensibilidade, discriminação, reconhecimento e compreensão, os principais aspectos para entender a audição. A sensibilidade auditiva é a percepção que temos do som no meio externo. A discriminação é a diferenciação, é o processo no qual, como a palavra mesmo diz, diferenciamos um som do outro, e pelo reconhecimento, nossa memória interpreta o som relacionando com nossa experiência. Assim, compreendemos o que é aquele som através de categorias que organizam as informações obtidas através de nossos sentidos. Quando a pessoa

é surda e utiliza pela primeira vez o aparelho auditivo, ela tem a sensibilidade, já que passa a conseguir ouvir, mas tem dificuldades de compreender o som (ROBBINS & ROBBINS, 1980).

A música produz no homem efeitos para além da consciência e perpassa por pontos mentais, corporais e afetivos, despertando variadas emoções e sentimentos. Está tão presente nas expressões artísticas do ser humano que nos mais diversos momentos, dos mais felizes aos mais tristes, das manifestações religiosas à disseminação de ideologias por grupos sociais, o ser humano utiliza-se desse meio externo a ele, para expressar emoções e pensamentos internos, para além da linguagem verbal. Percebemos que diferentes tipos de música podem nos fazer lembrar fatos do passado, podem identificar um determinado grupo social, uma determinada ideologia. Enfim, o estudo da música abrange os aspectos físicos do som e as teorias musicais, mas principalmente as características culturais e individuais do fazer musical, no que se refere à forma com que cada um reage e constrói a música. Isso justifica o fato de cada cultura ter características ritmo e melodias próprias e diferentes das demais (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003; SCHAFER, 1991).

Entre a ciência, sociedade e as artes. Com a acústica e a psico-acústica aprendemos a respeito das propriedades físicas do som e do modo pelo qual este é interpretado pelo cérebro humano. Com a sociedade aprendemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprendemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideias para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica. (SCHAFER, 2001, p. 18)

Apesar de isso tudo, o universo musical exposto ao surdo muitas vezes se limita a formas de oraliza-lo melhor. Quando, por exemplo, ocorre uma aula de canto com um surdo, o objetivo é melhorar o ritmo ou a entonação da fala, não propiciar experiências musicais (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). O resultado disso é que o próprio surdo se afasta do fazer musical, considerando a música como algo imposto pelos ouvintes; algo que não leva em consideração suas características biológicas e culturais, sua identidade (SÁ).

"É muito importante que sejam questionados os objetivos pedagógicos a serem perseguidos com as atividades musicais para surdos: o que se pretende é oferecer aos surdos o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante, ou, o que se pretende é obrigar os surdos a participarem de algo que não faz sentido para eles? Estamos tratando de uma **oferta** ou de uma **obrigatoriedade**? De uma troca ou de um pacote depositado?" (SÁ, p.2).

Neste sentido, a música tem sido tratada como um meio e não um fim. Não estamos explorando com isso toda a gama de benefícios que a música pode proporcionar. Não

queremos desvalorizar a utilização da música no método oralista, mas estamos chamando a atenção para quando a inserção da música na vida do surdo se limita a só isso.

Como vimos no segundo capítulo, a surdez não é algo homogêneo. Existem diferentes graus de perda auditiva, e por isso, praticamente 90% dos surdos são capazes de ouvir algum tipo de som (ROBBINS & ROBBINS, 1980). Isso, aliado ao fato de que a maioria dos instrumentos musicais tem uma frequência maior que a fala, amplia a possibilidade de serem ouvidos. Principalmente se tratando de instrumentos de percussão e/ou graves.

Mas não é só o fator ouvir que está em pauta. A música é sensibilidade. E esta sensibilidade não está apenas associada à capacidade auditiva do indivíduo. Todos nós podemos perceber a música de diversas maneiras. Quem nunca sentiu no peito a batida grave de alguma música? Até as mais baixas frequências de sons audíveis, cerca de 20 Hertz<sup>4</sup> são facilmente percebidas pelo tato (SCHAFER, 2001). E quando se trata da surdez, encontramos indivíduos que potencializam tanto a visão como o tato por conta de sua deficiência, aumentando a percepção das vibrações, habilidade que os ouvintes não desenvolveriam tanto por terem uma audição melhor (SÁ).

É claro que existem as limitações por conta da audição reduzida, mas isso não impede que a pessoa participe de uma vivência musical e usufruir de seus benefícios. Todos nós temos nossas limitações, nossas dificuldades. Infelizmente, o que mais tem impedido essa experiência não é o fator biológico, mas a descrença por parte das pessoas que o rodeiam. A deficiência é uma questão primária, mas os limites e possibilidade de desenvolvimento do indivíduo depende muito mais do meio social que o cerca, das vivências e estímulos que recebe ao longo da vida, principalmente na infância.

Sempre associamos ser músico ou possuir uma musicalidade com a condição de ter grandes habilidades inatas ou de ter um “bom ouvido”. Todo o ser humano, desde um simples cozinheiro ou uma dona de casa até grandes nomes da história da humanidade, como Beethoven, possuem a musicalidade, que é, entre suas muitas definições, a possibilidade de expressar seu mundo interno através da música externa. Isso pode ocorrer de diversas formas relacionadas e correlacionadas a harmonia dos sons: Tocando um instrumento, cantando, movimentando o corpo, ou simplesmente ouvindo ou sentindo uma música. E é isso o interessante daquele conceito de *mousiké* apresentado no início desse capítulo: Embora a definição de música tenha mudado, ela ainda está relacionada com a dança, poesia e não deixa de ser uma forma de linguagem, uma forma que o ser humano encontra para se expressar (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

---

<sup>4</sup> Unidade de medida de frequência das ondas sonoras, equivalente a ciclos por segundo (FERREIRA, 1999).

A musicalidade não está relacionada ao ouvido, mas ao cérebro. Como vimos, do caminho que o som faz até ser compreendido, o surdo só encontra uma dificuldade no que se refere à sensibilidade, e mesmo que não ocorra pelo ouvido, pode ocorrer pelo tato. Os outros aspectos - discriminação, reconhecimento e compreensão – ocorrem no cérebro, não no ouvido (ROBBINS & ROBBINS, 1980). Se o fazer musical dependesse totalmente e unicamente do ouvido, Beethoven não poderia fazer música depois de surdo. Como Robbins & Robbins (1980) mesmo afirmou “o que era especial sobre Beethoven estava na sua mente, e não nos seus ouvidos”.

A relação homem/música é algo tão natural ao ser humano que muitos veem na experiência musical algo que faz tanto sentido que se sentem completos ao expressarem sua musicalidade. A música, como também outras expressões artísticas, é o meio termo entre as atividades externas e as experiências internas. Por conta da harmonia dessa relação, não podemos privar o surdo de experiências musicais. Se olhássemos para sua deficiência auditiva com o interesse de adequar os meios de se trabalhar a música a ela, usa-la ao nosso favor ao invés de encara-la de forma negativa, o fazer musical com surdo passaria do absurdo para a harmonia não somente dos fenômenos sonoros, mas do mundo interno do surdo. Passa a ser uma possibilidade de escolha, damos legitimidade ao surdo para escolher se quer ou não continuar tendo experiências musicais, ao invés de impor seus limites.

#### **4. O QUE É EDUCAÇÃO MUSICAL E MUSICOTERAPIA?**

Ainda hoje existe a ideia de que música para pessoas com deficiência, só pode ser usada para fins terapêuticos. Isso ocorre muitas vezes pela ideia de que a deficiência é um estado de saúde que, dependendo da atividade realizada pela pessoa deficiente, pode ser mudado. A deficiência nada mais é do que uma condição. Quando se trabalha música em instituições próprias para pessoas com deficiência, na maioria das vezes, existe um objetivo terapêutico e/ou social (LOURO, 2006). No caso da surdez, a música está muitas vezes associada ao ensino da fala no método oralista (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

É fato que a música pode trazer consigo diversos efeitos e benefícios à saúde humana – entendendo aqui saúde como qualidade de vida, em seu conceito ampliado (BRASIL, 1990). O prazer que a música proporciona e suas propriedades são fontes de recreação, reabilitação e desenvolvimento de importantes aspectos emocionais, psíquicos, físicos e sociais do homem (LOURO, 2006). Mas, para, além disso, a Educação Musical é um processo que trás o desenvolvimento de conceitos, de habilidades e a sensibilização para o fenômeno sonoro. Como o próprio nome diz, “educação” é um processo pedagógico, com uma estrutura própria.

O que asseguramos é que no decorrer do processo de aprendizagem, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo, no momento em que se depara com os obstáculos e conquistas do fazer musical. Desta maneira, encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, seja ela musical ou de outra natureza. (LOURO, 2006, p. 28)

O trabalho com educação é diferente do trabalho terapêutico. Porém, quando se trabalha música de forma eficaz, os efeitos prazerosos e terapêuticos podem vir conseqüentemente (LOURO, 2006). O objetivo da Educação Musical é explorar a musicalidade do indivíduo, torna-lo sensível aos fenômenos musicais sonoros, para que este possa responder também musicalmente (GAINZA, 1988).

O trabalho com Educação Musical deve ocorrer de maneira flexível, seja com pessoas com deficiência ou não, se adaptando às condições encontradas nas mais diversas turmas possíveis (ROBBINS & ROBBINS, 1980). O seu foco não é distinguir seus alunos, mas encontrar formas de transmitir o conhecimento musical (LOURO, 2006). O professor de música deve utilizar diferentes procedimentos para transmitir e trabalhar os conteúdos.

Educadores musicais de alunos especiais deparam-se com dúvidas frequentes a respeito de sua capacitação para incluir esses alunos (BERTONCEL, ano 4). Quais são as estratégias para que a aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz? Neste sentido, diversos trabalhos estão sendo desenvolvidos para a educação musical do surdo. E principalmente

quando se trata de pessoas com deficiência, questiona-se até onde o professor tem a necessidade de conhecer as patologias de seus alunos (BOGAERTS & MAGALHÃES 2011).

Embora a Educação Musical para Surdos esteja atualmente em processo de descoberta a troca de informações, temos alguns exemplos de educadores que tiveram experiências musicais significativas com alunos surdos. Além do relato de surdos, que puderam usufruir de práticas musicais, inclusive tornando-se músicos profissionais.

Podemos citar aqui o exemplo do educador musical Fábio Bonvenuto, maestro e professor de uma orquestra com mais de 60 surdos, em uma escola municipal de educação especial no estado de São Paulo. Em sua experiência com a orquestra intitulada “Música do Silêncio”, o maestro relata que inicialmente tentou utilizar instrumentos de sopro e de cordas, mas não foram muito aceito pelos alunos, que preferiam a percussão (COELHO, ano 4). A princípio parecia que eles apenas repetiam os ritmos, mas com o passar do tempo foram criando e construindo novas frases rítmicas. Os alunos tocavam tudo muito forte, mas aos poucos foram compreendendo o universo sonoro e suas propriedades. No relato abaixo, o maestro Fábio Bonvenuto apresenta uma passagem de uma de suas aulas, quando falavam sobre propagação do som:

Um fato curioso foi a conversa de duas alunas que questionavam até onde o som que elas produziam com um pandeirão do Maranhão poderia chegar. Uma acreditava que daria pra ser ouvido em outro estado, a outra dizia que chegaria até o bairro de Santana (a cerca de 6 km da escola), eu interfeiri e informei que o som chegava apenas do outro lado da rua, elas não tinham noção da propagação do som. (COELHO, ano 4, p. 19)

Os pais confessaram que os filhos entusiasmados ficavam ensaiando em casa e melhoraram o desempenho escolar. As diversas apresentações que a orquestra realizou foram extremamente importantes para autoestima dos alunos.

Outro exemplo, não de educação musical para surdos, mas de superação dos limites impostos socialmente ao surdo, é Helen Keller, uma surda cega que apesar das barreiras educacionais e sociais, conseguiu desenvolver uma linguagem clara em três línguas diferentes, cursou universidade de filosofia, estudou teatro e cinema, viajou pelo mundo, e, enfim, viveu todas as experiências que uma pessoa sem deficiência também viveria. Apesar de sua deficiência, que foi descoberta desde os seus 18 meses de vida, as experiências estéticas nunca deixaram de fazer parte da vida de Helen: a escultura percebida pelo tato, o teatro, através da descrição das cenas por alguém próximo, e a música. Como pode uma pessoa surdo cega apreciar a música? Keller com sua imensa sensibilidade musical descreve

como consegue perceber com o tato até mesmo a diferença entre os instrumentos tocados na rádio. Diferencia também o som da voz do cantor do som da música instrumental e explica como se sente emocionada ao presenciar a solo de um determinado cantor, colocando a mão em sua garganta (HAGUIARA-CERVellini, 2003). Enfim, é um exemplo de como o ser humano tem em si um grande leque de possibilidades, e que, quando permitimos que este se expresse e se desenvolva plenamente, as limites são uma alavanca para a superação.

Poderia citar aqui também a experiência de Robbins & Robbins (1980) com estudantes surdos na *New York State School for the Deaf*, em Roma. A experiência desses educadores musicais resultou no “*Music for the Hearing Impaired & other special groups: A resource manual and curriculum guide*”, um trabalho que reuniu os conhecimentos adquiridos ao longo de suas práticas musicais com os alunos surdos em sala de aula e com as pesquisas que realizaram sobre esse tema, formando um guia prático para aqueles que acreditam e realizam a prática musical com deficientes auditivos. Perceberam, no final de seu trabalho, que mesmo os surdos com perdas auditivas severas e profundas apresentaram uma musicalidade inata e uma disposição para realizar as práticas musicais propostas.

Antes de entrarmos na Musicoterapia, gostaríamos de estabelecer uma pequena diferenciação entre o que é terapia e o que são experiências terapêuticas, algo extremamente importante para compreender a musicoterapia e diferencia-la de outras práticas, entre elas a educação musical. Em uma experiência terapêutica, o indivíduo sente um efeito transformador que pode ter ocorrido por acaso, diferente da terapia, que é um processo planejado, onde se sabe antes das sessões os possíveis efeitos terapêuticos que determinado procedimento pode proporcionar.

Diferentes da Educação Musical, na Musicoterapia têm a relação terapeuta/paciente, onde a música é utilizada estrategicamente para promover e reabilitar a saúde do indivíduo, entendendo que saúde não é apenas ausência de doenças, mas qualidade de vida (BRASIL, 1990). A Musicoterapia é um processo sistemático e monitorado que utiliza as propriedades físicas do som com o objetivo de tratar o paciente. Por isso, existe uma preocupação com as condições patológicas em que este se encontra e com o conhecimento dos elementos da música e seus efeitos no homem (LOURO, 2006).

A música utilizada como terapia não é o mesmo que a música utilizada na terapia. Quando utilizada como terapia, e a musicoterapia faz parte desse grupo, a música assume o papel principal e é usada de maneira controlada e organizada pelo desenvolvimento e cura do paciente. Já quando é utilizada na terapia, o terapeuta em questão, que não necessariamente precisa ser um musicoterapeuta, utiliza a música de maneira secundária, a fim de ser um meio

de alcançar outras formas de expressão. Isso ocorre quando, por exemplo, um psicólogo utiliza da música para fazer com que o paciente se acalme (LOURO, 2003).

Mais do que uma contribuição à reeducação auditiva, ao desenvolvimento da fala e à melhoria do equilíbrio emocional a Musicoterapia se constitui numa abordagem fundamental também para a evolução psíquica daqueles que têm o desenvolvimento da audição interrompido, em qualquer que seja o momento. (BARCELLOS, 1994, p. 33)

De acordo com os musicoterapeutas Barcellos (1994), Oliveira (1995) e Ambrósio (1994), a musicoterapia para o deficiente auditivo deve objetivar a reconstrução da evolução da audição, que começa antes mesmo de virmos ao mundo. Começa nos primeiros contatos estabelecidos do período de gestação.

Estudos nessa área mostram que desde sua formação, o aparelho auditivo do feto capta sons da fala da mãe. Depois do parto, aquela voz percebida no útero pela criança, é novamente reconhecida. Esse contato é extremamente importante para a estruturação humana, onde somos acariciados pela voz materna.

À medida que vamos conhecendo a paisagem sonora e a possibilidade de se fazer som, temos o nosso primeiro despertar da consciência, entre o aprendizado do agudo, grave, curto, forte, fracos – qualidades do som. Como Barcellos (1994) descreve perfeitamente:

O jogo incessante, o vai e vem sônico, incoerente para o adulto, mas altamente significativo para o bebê, esse banho sonoro pelo qual somos envolvidos, esse mergulho no mundo barulhento, eis o nosso primeiro despertar para a vida, a nossa primeira marca de autonomia, de tomada de decisão. (BARCELLOS, 1994, p. 37)

Por isso que a vivência sonora é importante para o desenvolvimento pleno do surdo. A audição funciona como um “radar” para nos orientarmos sobre os possíveis perigos do meio externo e, diferente da visão e de outros sentidos, está atento a todo o momento as vibrações, até mesmo quando estamos dormindo. E é a percepção auditiva que se busca desenvolver em sessões de musicoterapia com surdos para que este utilize da melhor forma possível sua capacidade auditiva e/ou de perceber os sons através do tato. Mesmo que sua sensibilidade auditiva não mude, espera-se explorar seu reconhecimento e compreensão do universo sonoro.

Procura-se a Identidade Sonora, um conceito que em musicoterapia significa um conjunto de sons que fazem parte do psico-fisiológico do homem, nossas vivências sonoras do período de gestação, intra-interinas, no nascimento e infantis. A musicoterapia pode auxiliar na evolução psíquica dos surdos, já que eles tiveram interrompido o desenvolvimento da audição, extremamente importante para formação psíquica do ser humano.

De acordo com o INES (2005), o aparelho auditivo além da audição, é também responsável pelo equilíbrio. Por isso, em sessões de musicoterapia, é importante associar, junto aos aspectos sonoros, atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor do surdo. Pode ocorrer que junto com a deficiência auditiva, o indivíduo tenha deficiência ou dificuldades físicas ou mentais, como dificuldade de andar, problemas respiratórios, lesões cerebrais e alterações na laringe, dependendo de como adquiriu a surdez e o tipo de grau de surdez (OLIVEIRA, 1995). Não vamos nos reter nessas dificuldades neste trabalho, pois não é nosso foco principal.

No caso da surdez, a musicoterapia é trabalhada através dos sons e vibrações, aproveitando-se na sensibilidade do tato, além da audição residual do indivíduo. Junto com o som, é explorado também o trabalho corporal, através da dança. Utilizam-se as qualidades do som – intensidade, altura e timbre – e os elementos da música – ritmo, melodia e harmonia – para desenvolver no indivíduo surdo noções rítmicas, compreensão do mundo sonoro e sensibilidade musical (OLIVEIRA, 1995). Buscam-se atividades criativas para introduzir o surdo no mundo sonoro.

Os efeitos da musicoterapia com o surdo compreendem aspectos físicos, mentais, emotivos e sociais. Se tratando dos aspectos mentais, essa prática colabora com o desenvolvimento da observação, atenção memória e reflexão. Nos aspectos emotivos, como ocorre com qualquer pessoa que tenha uma experiência musical, é desenvolvido a sensibilidade e criatividade. No aspecto social, nota-se uma integração e comunicação do paciente, aumentando conseqüentemente sua autoestima e bem estar.

Como vimos, Educação Musical e Musicoterapia são formas diferentes de se trabalhar a música com o surdo, cada um com seus objetivos, procedimentos e abordagens. Embora ambas possam contribuir de maneira significativa na musicalidade do surdo.

## **5. PESQUISA DE CAMPO**

Escreveremos neste capítulo sobre o processo de realização da pesquisa de campo, baseada na aplicação de um questionário qualitativo. Tendo como referência Hagiara-Cervellini (2003), procuramos explorar questões que discutam a possível musicalidade do surdo, capturando a visão do objeto de estudo em questão sobre o tema. Pretende-se com isso, estabelecer uma aproximação dos conceitos teóricos encontrados no levantamento bibliográfico com a realidade prática. Claro que alguns indivíduos não representarão toda a visão da comunidade surda, mas são uma amostra de como o surdo vê a música.

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio tem no seu corpo de trabalhadores pessoas com deficiência auditiva, que aceitaram participar da pesquisa. De início, eram cinco funcionários, mas por motivo desconhecido, três destes deixaram de trabalhar na instituição, e por isso, foram aplicados apenas dois destes questionários. Quanto ao perfil, a escolha dos indivíduos se deu pelo fato de serem surdos. Nesta pesquisa não houve relevância no recorte da idade ou sexo do entrevistado, mas todos os respondentes eram adultos com faixas etárias diferentes e de ambos os sexos.

O questionário (APÊDICE A) foi dividido em duas partes principais: primeiramente os dados gerais do respondente, bem como algumas informações sobre a sua deficiência auditiva, e, uma segunda parte que trata especificamente da relação que essas pessoas têm ou não com a música. Sendo semi estruturado, o questionário possui questões fechadas e abertas, deixando o respondente dissertar sobre o assunto em pauta. Entregamos o questionário e individualmente ele foi respondido de forma escrita pelos surdos. Para aborda-los não se fez necessário um intérprete em LIBRAS, pois os surdos eram oralizados e faziam leitura labial. Por falta de tempo de ambas as partes, o questionário foi deixado com os surdos que o responderam em seu horário de trabalho, entregando-os preenchido depois.

Com relação às respostas obtidas, percebemos que ambos os entrevistados descobriram a surdez na infância, quando a família percebeu que o filho não compreendia o que era dito. Foram levados então ao médico que diagnosticou sua deficiência auditiva. Ao analisar a fala do entrevistado 1: “Descobriu-se (a surdez) com mais ou menos um ano e seis meses por que ele não atendia aos chamados. Quando ele entendia fazia tudo certo.”, podemos supor que antes da descoberta da surdez, os pais do respondente podem ter passado por certas dificuldades, pois não entendiam porque a criança não “fazia tudo certo”, algo que é comum aos pais não saber como agir diante daquilo que não conhecem.

Outra semelhança aparece quando os respondentes afirmam se comunicar através da Língua de Sinais (no caso, a LIBRAS) com os surdos, e, com os ouvintes, eles utilizam a leitura labial e oral para se comunicar. Isso mostra que a filosofia educacional na qual foram

educados foi o Bilinguismo, que, como relatamos no segundo capítulo, associa o uso da língua de sinais e da linguagem oral.

Ambos os entrevistados não utilizam prótese auditiva ou implante coclear. Um fato interessante sobre isso é que quando questionados sobre o que poderia ter contribuído para que eles tivessem uma experiência musical, obtivemos como resposta, nos dois questionários, o aparelho auditivo. Por um descuido, não questionamos o porquê da não utilização do aparelho auditivo, que de maneira geral, pode ter alguns motivos: Falta de interesse por parte do surdo, ressaltando o que parte da comunidade surda chama de identidade própria; ou falta de recursos financeiros, já que o aparelho auditivo não é algo que custe pouco, além de ter que ser trocado periodicamente porque seu tamanho com o tempo não se ajusta ao indivíduo que cresce. Existe uma dificuldade de conseguir uma prótese auditiva, quando solicitada pelo Sistema Único de Saúde – o SUS – e muitas vezes, quando o aparelho finalmente chega ao surdo, já não está no tamanho ideal. Além disso, quando se trata de crianças, o aparelho sofre quedas e torna-se um incômodo, assim como ocorre com os óculos, por exemplo.

Uma diferença entre as respostas foi que apenas um dos entrevistados sabe qual seu grau de surdez. O entrevistado 1 possui Deficiência Auditiva Severa – com perda entre 71 e 90 dB – e o entrevistado 2, embora não saiba seu grau de surdez, provavelmente está entre a Deficiência Auditiva Moderada e a Deficiência Auditiva Profunda, pois relatou que só ouve sons mais graves, como a bateria. O teste auditivo, algo extremamente simples, não é algo realizado com frequência nas escolas. Isso dificulta também o diagnóstico da surdez, fazendo com que as crianças sejam muitas vezes confundidas com deficientes mentais, por causa da não compreensão das falas.

No segundo momento do questionário, notamos que os entrevistados enxergavam o contato com a música de maneiras diferentes.

O entrevistado 1 afirma que já teve contato com a música, embora não tenha estudado um instrumento. Isso mostra que considera ouvir música uma forma de se estabelecer esta relação com a música. Ele diz gostar de ouvir música, embora ouça apenas os instrumentos tocados bem alto e não consiga perceber as vozes. Chama atenção ainda para o gênero que mais gosta: O Rock. Talvez pela batida forte que a guitarra e a bateria proporcionam nesse estilo musical.

O entrevistado 2, diz que num primeiro momento, nunca ter contato com a música. Porém, no decorrer das questões, afirma que gosta de músicas tocadas nas igrejas e festas, e que, percebe principalmente os sons mais graves que vem da bateria. Isso significa que, provavelmente, “ter contato com a música” para o entrevistado 2 signifique tocar algum

instrumento, a apreciação musical não está sendo levado em conta. Algo que é extremamente normal até mesmo entre os ouvintes.

Ambos relataram que ouvem música em casa em estilos variados, por causa da família que são ouvintes. Algo que é extremamente interessante, pois em alguns casos, a família evita ouvir música perto do surdo, por acharem que não vale a pena fazer isto, por um motivo óbvio que é a surdez. Dizem também que ouvem e sentem a música em eventos da igreja e em festas, e que, os sons intensos e graves são mais facilmente percebidos.

Por fim, percebemos que, de uma maneira ou de outra, ambos os surdos tiveram um contato, mesmo que minimamente, com o universo musical.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da história, a surdez, como outras deficiências, sempre trouxe consigo diversas implicações na vida do indivíduo. A sociedade, que tem em sua estrutura padrões de normalidade, estigmatiza os que fogem do que consideramos normal.

As questões patológicas, como reações psicomotoras, por exemplo, são consequência direta da deficiência; porém questões sociais, como desenvolvimento da linguagem, memória, raciocínio ou pensamento, são questões secundárias, que dependem muito mais do meio do que da deficiência. Assim, a interação da criança deficiente com o meio é que vai determinar seu desenvolvimento e aprendizado. No âmbito educacional, deve-se tirar o enfoque na deficiência e passar a problematizar e discutir meios de se ajustar as dificuldades desses indivíduos, principalmente quando se trata da surdez, no qual tem plena condição para desenvolvimento mental (FINCK, 2009).

Como qualquer outro aluno, o surdo e a sua cultura devem ser respeitados nas aulas, com suas particularidades. E esse aspecto vai além de apenas ter um intérprete de LIBRAS em sala de aula; é respeitar o fato de os surdos não serem ouvintes e não ver isso com um caráter negativo, apenas como uma diferença (SÁ). Quando se trabalha em sala de aula, seja em música ou qualquer outra matéria, deve haver uma sensibilidade e troca entre os dois lados, do professor e do aluno.

É importante entender que quando parar fazer e/ou estudar música, não é necessário ter nenhum talento ou tocar algum instrumento. O universo musical é muito mais amplo que isso. Para que esse contato possa ocorrer de maneira eficaz e produtiva, não temos que adaptar o aluno à música, mas a música ao aluno. Procurar estratégias para que o universo musical possa ser explorado da melhor maneira possível pelo surdo, como com todo aluno. Deve ser flexível o suficiente e adaptável, para acompanhar as diferentes habilidades e características de cada grupo. As possibilidades de trabalho com foco em áreas separadas, como por exemplo aulas de ritmo, apreciação musical e teoria musical, para depois combiná-las acrescenta à totalidade e aumenta o interesse dos estudantes surdos pela música.

Embora a Educação Musical não tenha como objetivo efeitos terapêuticos, quando os próprios objetivos do programa são atingidos, as contribuições em outras áreas já serão privilegiadas. E o interessante de se trabalhar com arte é exatamente isso: Explorando e se expressando através da música, o surdo tem a possibilidade de ter contato com a dança, de convívio social, noções de ritmo e equilíbrio, ampliação de percepção, memória, raciocínio, consciência, afetividade e muitos outros aspectos que podem nascer dessa relação (LOURO, 2006).

Por fim, tudo isso para alimentar uma ideia expressa perfeitamente em uma simples frase de Nietzsche: Sem a música, a vida seria um equívoco. Não cabe a ninguém determinar quem pode ou não ter contato com a música, nem limitar o acesso a essa arte, independente de qualquer coisa. A música, a dança, o cinema, o desenho e a arte em geral são formas que o ser humano encontra pra sentir, se expressar e isso que faz e determina nossa humanidade: a sensibilidade.

**"A música é um fenômeno acústico para o prosaico; um problema de melodia, harmonia e ritmo para o teórico; e o desdobrar das asas da alma, o despertar e a realização de todos os sonhos e anseios de quem verdadeiramente a ama."**  
(Kurt Pahlen apud Louro, 2006).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2 ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 147 - 178.

AMBROSIO, Maria das Graças Khede. **Um caso de deficiência auditiva: Musicoterapia ou aprendizagem de um instrumento musical?** Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, dez 1994.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. **Musicoterapia: Abordagem Fundamental no Tratamento do Deficiente Auditivo**. In: Cadernos de Musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1994.

BERTONCEL, Juliana. **Motivação + percepção: Aprenda a incluir o aluno na dinâmica de ensino**. Revista No Tom. São Paulo: Som, ano 4 - n° 24, p. 20-21.

BLOCH, March. **Introdução a História**. [S.l.p.], Publicações Europa-America 1987.

BOGAERTS, Jeanine; MAGALHÃES, Liana. **Possíveis estratégias para a Educação Musical de crianças com deficiência auditiva**. Mestrado em Educação Musical. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3298/99 de dez. 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de out. De 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>; Acessado em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Lei Orgânica da Saúde. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>>; Acessado em: 8 dez 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COELHO, Vanessa. **Entrevista com o maestro do silêncio**. Revista No Tom. São Paulo: Som, ano 4 - n° 24, p. 18-19.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial:** da segregação à inclusão. IN: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nosso Trabalho**. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/feneis.asp>>>; Acessado em: 07 agost. 2011.

\_\_\_\_\_, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Cronograma História de Surdos**. Disponível em: <[http://www.feneis.org.br/page/artigos/cronograma\\_historia\\_karin\\_strobel.pdf](http://www.feneis.org.br/page/artigos/cronograma_historia_karin_strobel.pdf)>; Acessado em: 30 Nov. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINCK, Regina. **Surdez e Música:** será este um paradoxo? In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Mato Grosso do Sul, 2007. p. 8.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo:** Perspectivas para ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. p. 235.

GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

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

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Série Audiologia**. Ed. rev. Rio de Janeiro: INES, 2005.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006. p. 191.

MENESES, Paulo. **Para ler a Fenomenologia do Espírito.** Coleção Filosofia. 2. ed. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 80.

OLIVEIRA, Veruska. **Análise crítica de um trabalho musicoterapico desenvolvido em crianças deficientes auditivas.** Goiânia: UFG, 1995.

PASSOS, Daniela Magalhães. **Musicoterapia com deficientes auditivos:** Relato de uma experiência. Salvador: UCSAL, 1999.

REDONDO, Maria Cristina da F.; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência Auditiva.** Caderno da TV Escola. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2001.

ROBBINS, Carol; ROBBINS, Clive. **Music for the Hearing Impaired & other special groups:** A resource manual and curriculum guide. Saint-Louis MO, USA. 1980. p. 1 - 28.

RODRIGUES, Davis (Org.). **Inclusão e Educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 318.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os surdos, a música e a educação.** Faculdade de Educação, 11 p. Amazonas: UFAM. Disponível em: < <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2-N5/Os%20surdos,%20a%20m%C3%BAsica%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>; Acessado em: 20 set. 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 213.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexus, 2007. p. 22 - 52.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SILVA, Cristina Soares da. **Atividades musicais para surdos**: Como isso é possível. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. São Paulo: 8 a 11/10/2008. p. 8.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. IN: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o lógos**: Música e filosofia. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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



## QUESTIONÁRIO 1

Data da Entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### DADOS GERAIS

**01) O senhor sabe dizer qual o seu grau de surdez?**

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não

**02) Em que período da vida do (a) senhor (a) foi diagnosticado o seu problema auditivo?**

- ( ) Criança  
 ( ) Adolescente  
 ( ) Adulto  
 ( ) Idoso

**03) Como foi o processo de descoberta da surdez?**

---



---



---

**04) De que modo o (a) Senhor (a) se comunica as pessoas?**

---



---

**05) De que modo as pessoas se comunicam com o (a) Senhor (a)?**

---



---

**06) O (a) Senhor (a) utiliza algum tipo de Prótese Auditiva ou Implante Coclear?**

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não

### RELAÇÃO DO SURDO COM A MÚSICA

**07) O (a) Senhor (a) já teve ou tem algum contato com a música?**

- ( ) Não. (não se aplicam as questões n° 08, 12 e 13)  
 ( ) Sim. (não se aplica a questão n° 14 e 15)

**08) O (a) Senhor (a) ouve música, toca algum instrumento ou se interessa pela música?  
 Por quê?**

---



---

---



---



---

**09) Na casa do (a) Senhor (a), as pessoas ouvem música?**

( ) Sim

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

**10) Qual tipo de música se escuta em sua casa? Em que ocasiões?**

---



---

**11) Que instrumentos musicais ou sons você tem mais facilidade para perceber?**

---



---

**Caso a questão nº 07 seja afirmativa**

**12) De que tipo de música o (a) Senhor (a) gosta?**

---



---

**13) O (A) Senhor (a) tem algum aparelho de som especial para ouvir música?**

---

**Caso a questão nº 07 seja negativa**

**14) O que poderia ter contribuído para que tivesse uma experiência musical?**

---



---



---

**15) O que o Senhor acha que pode estimular o surdo a se interessar por música?**

---



---



---



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "A relação entre o Surdo e a Música", que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio Integrado com Habilitação Técnica em Vigilância e Saúde.

Sua participação implica em responder, individualmente, a um questionário. Salientamos que esta não é obrigatória, a existência de riscos é mínima e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os alunos/pesquisadores ou com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

O objetivo deste trabalho é compreender a relação entre o surdo e a música, mostrando que o surdo pode se beneficiar tanto da Educação Musical como da Musicoterapia. Para isso, o olhar do surdo sobre a música é extremamente importante.

A pesquisa será realizada nos meses de outubro e novembro de 2011 e para responder o questionário você levará aproximadamente uma hora.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, preservando assim a integridade de suas relações cotidianas e de trabalho.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Jeanine Bogaerts - Coordenadora do projeto

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Assinatura ou digital do (a) participante

Local e data: \_\_\_\_\_

Contato com os pesquisadores: Jeanine Bogaerts. Tel.(21)9448-9151  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Laboratório de Formação Geral, sala 301 <sup>5</sup>

Comitê de Ética e Pesquisa EPSJV/ Fiocruz  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz, sala 316.  
Telefones: (21)3865 9710/3865 9705

### APÊNDICE C – Currículo Lattes

---

<sup>5</sup> Av. Brasil, 4365 – Manguinhos – Rio de Janeiro – RJ.  
CEP: 21040-900 Telefone: (21) 3865 9720

Jeanine Bogaerts

<http://lattes.cnpq.br/7144775329970977>