

FÁBIO AUGUSTO BARBOSA FERREIRA

PROJETO SABIÁ LARANJEIRA:

*Construindo Práticas de Acessibilidade dos
Concertos para Estudantes Surdos*

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2019

FÁBIO AUGUSTO BARBOSA FERREIRA

PROJETO SABIÁ LARANJEIRA:

*Construindo Práticas de Acessibilidade dos
Concertos para Estudantes Surdos*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Música da Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Licenciado em Música.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Karina Soledad Maldonado Molina

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Fábio Augusto Barbosa
PROJETO SABIÁ LARANJEIRA: Construindo Práticas de
Acessibilidade dos Concertos para Estudantes Surdos / Fábio
Augusto Barbosa Ferreira ; orientadora, Karina Soledad
Maldonado Molina. -- São Paulo, 2019.
63 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de
Música/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São
Paulo.

Bibliografia
Versão corrigida

1. Educação Musical 2. Surdos 3. Escola Pública 4.
Concerto 5. Didática I. Molina, Karina Soledad Maldonado
II. Título.

CDD 21.ed. - 780

“O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós - nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura - não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente - o mais maravilhoso dos presentes - de uma geração para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza.”
(SACKS, 2000, p.10)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente minha família, em especial meus pais, que desde minha infância incentivaram e viabilizaram meu aprendizado formal e musical.

Agradeço também a todos os professores que, durante minha trajetória sinuosa pelas áreas do conhecimento, guiaram-me com seus conselhos, conhecimentos e visões de mundo. Destaco aqui dois professores que transformaram meu ser de maneira extremamente significativa: Antônio Carrasqueira, sendo meu referencial de artista e humano, e Karina Molina, minha referência como professora transformadora. Ambos, com seus ensinamentos, não só contribuíram para minha formação acadêmica, mas possibilitaram minha auto percepção de sujeito transformador, o que resultou no presente trabalho.

Sou grato a todos meus amigos, especialmente à Catherine Santana e Lucas Vieira, que permitiram e permitem que meu dia a dia seja regado de amor e alegrias. Sem eles, as cores de minha vida se apagam, principalmente em meio a cidade sufocante que é São Paulo.

Agradeço também Matheus Romero, que me apresentou o grupo CATADÃO ao qual faço parte até hoje, e que possui relevância na manutenção de minha auto-estima. Todos seus integrantes têm um lugar no meu coração.

Agradeço a todos músicos que tocaram comigo, a todos os grupos de câmara e orquestras em que toquei, e a todos aqueles que, de alguma forma, participaram e contribuíram para minha formação musical.

Agradeço a todos os membros do Projeto Sabiá Laranjeira, em especial Mariana Almeida e Gina Falcão, que construíram comigo esses longos e prazerosos anos de trabalhos.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma viabilizam, fomentam ou incentivam a música. Acredito que, assim como ela me conquistou desde pequeno, ela possui um grande poder que transcende e transforma qualquer humano, independentemente de sua condição. Deve, portanto, a todos ser acessível.

RESUMO

FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa. *PROJETO SABIÁ LARANJEIRA: Construindo Práticas de Acessibilidade dos Concertos para Estudantes Surdos*. 2019, XXp. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar a construção de práticas musicais didáticas realizadas pelo projeto Sabiá Laranjeira que envolveu estudantes ouvintes e surdos de uma escola pública em São Paulo. Para sua construção este trabalho divide-se em duas partes, uma teórica que contextualiza a presença de pessoas surdas nos processos educativos e as formas como foram educadas; Outra descritiva que busca possibilitar ao leitor a compreensão do processo prático da realização do concerto didático para estudantes surdos. O capítulo 1 contextualiza a trajetória do surdo em diferentes épocas, bem como os documentos legais nacionais e internacionais que legislam sobre seus direitos. O capítulo 2 foi dedicado à relatar 3 práticas envolvendo sujeitos surdos e suas justificativas sob uma ótica da educação musical, destacando as experiências do autor em concertos do Sabiá Laranjeira e o preparo adequado de uma atividade para os estudantes surdos e ouvintes da Escola Estadual Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo.

Palavras-chave: Educação musical; Surdos; Concerto; Escola; Didática;

ABSTRACT

Abstract: This work aims to describe and analyze the construction of didactic musical practices carried out by the Sabiá Laranjeira project that involved hearing and deaf students from a public school in São Paulo. For its construction this work is divided in two parts, a theoretical that contextualizes the presence of deaf people in the educational processes and the ways in which they were educated; Another descriptive that seeks to enable the reader to understand the practical process of conducting the didactic concert for deaf students. Chapter 1 contextualizes the trajectory of the deaf in history, as well as the national and international legal documents that legislate about their rights. Chapter 2 was devoted to reporting 3 practices involving deaf subjects and their justifications from a music education perspective, highlighting the author's experiences in Sabiá Laranjeira concerts and the proper preparation of an activity for deaf and listener students from Escola Estadual Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo.

Key-words: Musical Education; Deaf; Concert; School; Didactics;

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas	p. 10
Lista de tabelas	p. 11
Introdução	p. 12
Capítulo 1: Contextualizando a Educação de Surdos	p. 15
Capítulo 2: Práticas Musicais com Surdos	p. 28
2.1 O Projeto Sabiá Laranjeira	p. 32
Conclusão	p. 52
Referências bibliográficas	p. 53
Anexo 1: Material de Apoio – Projeto Sabiá Laranjeira	p. 55
Anexo 2: Imagem dos compositores	p. 59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Libras	Língua Brasileira de Sinais.
Tab.	Tabela.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EE	Escola Estadual.
DICA	Escola Estadual Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo

LISTA DE TABELAS

Tab. 1 - Tabela com informações sucintas sobre todas as atividades do projeto Sabiá Laranjeira.

p.32-34

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo descrever e analisar uma sequência de concertos didáticos realizada no projeto Sabiá Laranjeira que envolveu estudantes ouvintes e surdos de uma escola pública em São Paulo. No desenvolvimento de concertos didáticos em unidades escolares, consideramos diversos elementos como inapropriados para a efetiva participação de estudantes surdos. De forma aligeirada, pode-se considerar impossível a participação desses estudantes na educação musical, se forem mantidos os princípios e funcionamento tradicionalmente consolidados. Pretende-se comprovar que com ações e procedimentos é possível tornar acessível a este público os concertos didáticos. Tem-se como princípio deste trabalho que a acessibilidade a todos os estudantes é fundamental para a efetividade da educação musical enquanto processo de mobilização da sensibilidade humana, do respeito e da fruição a partir da relação com a música.

Partindo-se desse pressuposto, é fundamental articular neste trabalho a história de educação de surdos. Relatar a história do surdo é equivalente a evidenciar toda a trajetória humana, já que, de acordo com Haguiara-Cervellini(2003), devido às precárias condições médicas e farmacêuticas e à recorrência de uniões consanguíneas, a “surdez”¹ sempre se fez presente. Expor minuciosamente todas as informações históricas relevantes seria impróprio para a proposta deste trabalho.

Como relataremos uma proposta de trabalho com estudantes surdos em uma escola da cidade de São Paulo, é necessário também entendermos a conjuntura legal sobre a educação de surdos no Brasil. Portanto, além da abordagem histórica, apresentar-se-á um compêndio das principais conquistas legais brasileiras que possibilitam a participação do surdo na educação básica pública.

¹ Esse termo será mantido a partir do original, neste trabalho a perspectiva é sócio antropológica utilizando-se o conceito surdo.

Para dissertar sobre educação de surdos é preciso entender que a própria educação, em qualquer contexto, não se abstém de preceitos estipulados para o regimento do ensino (MCLAREN, 1996, apud SKLIAR, 2009, p.8). O ato de ensinar transpassa as perspectivas de todos os participantes do processo educacional, seja daquele que ensina ou daquele que é ensinado. Portanto, em se tratando de educação, é pertinente considerar que haverá um conflito de pontos de vista que penderá, em sua maioria, para a perspectiva de quem ensina. Skliar e Lunardi(2009), por exemplo, escrevem a respeito do conflito posto pela escolha curricular:

“Sem dúvida, já faz muito tempo que o currículo escolar deixou de ser visto como um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento. Em outras palavras, o currículo não é um artefato técnico, se não um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanentes manipulações e moldado de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. De fato, o currículo é um campo privilegiado no qual se manifesta o conflito cultural e se reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes.” (p. 12-13)

Dessa forma, quando abordamos o ensino de surdos no decorrer da história, é recorrente a imposição da perspectiva ouvintista² sobre as decisões educacionais dos surdos. Lima(2004) corrobora a opinião:

“De fato, a história da educação de surdos, em diferentes épocas, é uma história que não é contada por seus principais protagonistas: os surdos. Temos, na maioria das vezes, as representações e impressões dos ouvintes que ora trabalharam com esses alunos ora se interessaram por essa educação em particular.” (p.14)

Costa(2010), ao tratar das diferentes posições-sujeito³ ocupadas pelos surdos, partilha do mesmo ponto de vista que Lima(2004):

“(...) historicamente o discurso a respeito do surdo sempre existiu nos enunciados dos ouvintes; sempre se falou sobre o surdo, e a ele foram atribuídos adjetivos que lhe conferiram uma posição-sujeito no discurso. Essa posição-sujeito nem sempre pode ser considerada positiva, e por isso abriu-se espaço para a materialização de conceitos e pré-conceitos que conferiram ao surdo uma posição-sujeito marginal no que diz respeito às complicadas relações de poder dentro dos grupos sociais.” (p.8)

² Termo cunhado por Skliar(1994).

³ A autora utiliza esse verbete para situar o sujeito sobre as diversas concepções e ideologias que sobre ele incidem em diferentes épocas. Posição-sujeito, por assim dizer, não é um descrito sumário e ingênuo sobre o sujeito, mas uma análise profunda das relações que o envolvem.

À vista disso, ao investigar a história, geralmente, percebe-se que as decisões impostas pelos ouvintes ao modo de vida dos surdos foram constantes. Com a atual discussão sobre a democratização da educação e a aparente liberdade de expressão, ainda podemos identificar resquícios desse modo de pensar restritivo e impositivo.

O trabalho foi estruturado em 2 capítulos. O Capítulo 1 (Contextualizando a educação de surdos) contextualiza os sujeitos surdos nas diferentes épocas e o Capítulo 2 (Práticas musicais com surdos) exemplifica práticas musicais que englobam a participação de surdos, dando enfoque ao projeto Sabiá Laranjeira.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Há cerca de 4000 anos na sociedade egípcia, por não desenvolverem a fala, os surdos não eram considerados humanos portanto inaptos ao aprendizado, como escrevem Lima(2004) e Costa(2010). Ainda no Egito, entre 2000 e 1500 a.C., as leis judaicas vigentes garantiam a vida ao surdo, mas devido à incapacidade de aprender e de articular a fala nos modelos estabelecidos, o direito à educação lhe era negado.

Para os gregos e romanos, os surdos eram incapazes de qualquer desenvolvimento moral ou intelectual. Argumentava-se que, pelo fato de os surdos não se comunicarem pela linguagem oral, a eles não era conferida a posição de humano.

Aristóteles, por exemplo, considerava inconcebível a participação do surdo na sociedade:

“Para Aristóteles, o surdo era um sujeito não capacitado para a fala, e sendo esta uma condição sine qua non para o desabrochar dos processos cognitivos, era inadmissível para o surdo a possibilidade de construção do pensamento. Essa impossibilidade de pensar, porque não falava, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo, demonstrar aquilo que sentia a outrem. Em uma palavra, um ‘não-humano’. Fardo pesado que devia ser conduzido por toda a vida.” (LIMA, 2004, p.15)

Haguiara-Cervellini(2003) relata que, durante a Idade Média, a condição de “não-humanos” dos surdos foi mantida. Aos surdos eram negados os direitos religiosos, sociais e civis, como o direito à comunhão, à herança ou ao casamento. Strobel(2009) cita ainda que, segundo Berthier, os surdos em ocasiões eram sacrificados em imensas fogueiras, e que na época, “(...) os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade.” (p. 19).

Até o século XVI, ao surdo era conferido o julgamento de escória da sociedade. Na óptica vigente, eram considerados como:

“(...) não humano, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Sujeito de direito à vida mas não à educação. Insensível, sem raciocínio. Considerado aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. Subnormal, impuro para o culto, rejeitado socialmente por despertar medo e por razões de profilaxia. Assemelhado aos loucos, fora do universo humano.” (COSTA, 2010, p.77)

Somente no início da Idade Moderna em meados do século XV que a educação do surdo começou a mudar. Isso não significa que a partir desse momento a sociedade estava interessada em acessibilizar o ensino ao surdo: o que motivou o interesse foram as uniões políticas e econômicas entre famílias abastadas. Em certo momento, com intuito de oficializar casamentos entre nobres, as famílias aristocratas interessadas na ampliação de seus reinos financiaram a educação de seus descendentes surdos. Ressaltamos que essa educação estava pautada nas habilidades de fala e escrita da língua vigente, e não no desenvolvimento humano que hoje compreendemos.

Sacks(2000), Haguiara-Cervellini(2003), Lima(2004), Finck (2009) e Costa(2010) relatam sobre os professores e sobre os métodos utilizados para o ensino de surdos desse período. Esses autores concordam que o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino, foi o primeiro professor de surdos na história. De acordo com Haguiara-Cervellini(2003), seu trabalho com Francisco Velasco, herdeiro legítimo do Marquesado de Berlanga e filho mais velho da Casa de Tudor, permitiu a recuperação dos direitos legais à herança. Apesar de pouco se saber sobre o método de Ponce, seu trabalho foi pertinente em sua época:

“Seu trabalho serviu como ponto de referência para outros educadores de surdos. Dedica a maior parte de sua vida a educar os surdos que eram filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, escrita e oralização, e também fundou uma escola de professores surdos.” (LIMA, 2004, p.16)

A seguir serão apresentados destaques feitos pelos autores supracitados na criação e ampliação de iniciativas referentes à educação de surdos em diferentes locais e épocas.

Em meados do século XVI, Girolamo Cardano, médico italiano, foi o primeiro a declarar que o surdo poderia ser ensinado. Ele acreditava que os surdos poderiam

compreender ideias abstratas, se elas fossem expostas a eles por sinais. Se contrapondo a esse, em 1620, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, intitulado *Reducción de las letras, y arte para enseñar a hablar los sordos*.

Outro educador de surdos a ser citado é Samuel Heinicke conhecido como criador do método germânico de ensinar o surdo a falar. Fundou, em 1778, a primeira escola para surdos em Leipzig, reconhecida oficialmente pelo governo alemão. Temos aí configurados os dois métodos para o ensino de surdos que serão objeto de discussão no Congresso de Milão.

O espanhol Jacob Rodriguez Pereire, já no século XVIII, foi quem iniciou a educação de surdos na França:

“Como professor de surdos, foi reconhecido oficialmente pela Academia de Ciências de Paris em 1749, quando apresentou sucesso obtido com seu aluno d’Azy d’Etavigny. Ele demonstrou que **surdo-mudos** congênitos podiam aprender a ler, pronunciar e entender palavras comuns, adquirir conceitos abstratos e desenvolver o raciocínio como os ouvintes. Valorizou a leitura labial e do alfabeto manual, mas manteve o seu método em segredo e, com sua morte, seu método desapareceu”. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p.32) [grifo nosso]

Apesar da notoriedade de Pereire, o educador francês mais referido na literatura é o abade Charles-Michel de L’Epée, fundador da primeira escola pública para surdos no mundo, em Paris. A ele é conferido o título de precursor da educação ampla e democrática para os surdos. Foi criador dos “Sinais Metódicos” que adaptava a Língua de Sinais do surdo à sintaxe e à morfologia do francês, visando o ensino da leitura e da escrita. Considerava o surdo como humano e capaz de adquirir conhecimento mesmo sem a linguagem oral.

Sacks(2000) relata sobre o sucesso obtido por L’Epée:

“A escola de De l’Epée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa. O futuro da própria escola de De l’Epée pareceu incerto durante o tumulto da revolução, mas em 1791 ela se transformara na National Institution for **Deaf-Mutes** em Paris, dirigida pelo brilhante gramático Sicard. O livro de De l’Epée, a seu próprio modo tão revolucionário como o de Copérnico, foi publicado pela primeira vez em 1776” (p. 27) [grifo nosso]

O ensino de surdos por meio de sinais ganhou tanta notoriedade que atravessou o atlântico e foi disseminado pelos Estados Unidos. O americano Gallaudet e o francês Laurent Clerc que introduziram método de sinais no país, contribuíram para criação da principal Universidade para surdos em todo mundo até os tempos atuais: a Gallaudet University, conforme Sacks(2000):

“Quando Laurent Clerc (pupilo de Massieu, que por sua vez foi pupilo de Sicard) chegou aos Estados Unidos em 1816, exerceu uma influência imediata e extraordinária, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um **surdo-mudo** [grifo nosso] de inteligência e educação notáveis, nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas nos surdos. Com Thomas Gallaudet, Clerc fundou em 1817 o American Asylum for the Deaf, em Hartford. (...) Em 1864, o Congresso aprovou uma lei autorizando a Columbia Institution for the Deaf and the Blind, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para **surdos-mudos**, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos. O primeiro reitor foi Edward Gallaudet - filho de Thomas Gallaudet.” (p. 31-32) [grifo nosso]

As ideias de L'Epée e dos educadores de surdos mencionados pareciam transformar a perspectiva da sociedade sobre o surdo. O antigo olhar de abominação era substituído, aos poucos, por um olhar caritativo. O surdo, aos olhos dos ouvintes, não era mais um ser bestial incapaz de viver em sociedade, mas a ele era possibilitado um ensino que adaptaria seu modo de vida às organizações sociais do período. Apesar dessa condição imposta e do conflito entre os métodos de ensino vigentes (método manual de L'Epée e o método oral de Heinicke), após 1750, a situação das pessoas surdas parecia melhorar em várias partes do mundo.

A exemplo disso, Sacks (2000) cita:

“O aumento da alfabetização e educação entre os surdos foi tão espetacular nos Estados Unidos quanto fora na França, e logo difundiu-se por outras partes do mundo. Lane calcula que em 1869 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e que 41% desses professores no Estados Unidos eram, eles próprios, surdos. (...) O grande impulso na educação e emancipação dos surdos que entre 1770 e 1820 arrebatara a França continuou assim sua trajetória triunfante nos Estados Unidos até 1870.” (p. 32)

Costa (2010) afirma que com o início da educação de surdos, sua posição-sujeito passa a ser de “apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral, não é mais rudimentar [...].” (p. 77).

No momento em que a educação dos surdos parecia se desenvolver e sua participação começava a ganhar espaço na sociedade, em 1880 aconteceu algo, que para nós é um grande equívoco, que mudou toda essa trajetória, o Congresso de Milão. Os autores aqui citados são unâimes em afirmar que as resoluções estabelecidas no Congresso de Milão de 1880 contribuíram para o retrocesso significativo da educação de surdos. Segundo Lima(2004), o Congresso, constituído por 164 ouvintes e apenas um surdo, decidiu que o método de ensino para surdos seria o ouvintista, proibindo o uso de gestos e sinais. Os desdobramentos e frutos dessa imposição podem ainda ser verificados nos processos de escolarização de diversos estudantes surdos até os dias atuais.

“(...) 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, 2000, p.36)

Foi estabelecido no Congresso de Milão que o oralismo deveria ser adotado como forma oficial e definitiva para a educação de surdos. Anos de pesquisas e desenvolvimento da língua de sinais deveriam ser abandonados para dar lugar ao método oral, considerado pelos ouvintes como ideal para a educação de surdos. Moores(1996) cita algumas resoluções do congresso:

“Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os **surdos-mudos** na sociedade e dar-lhes o maior conhecimento de linguagem é que o método oral deve ter preferência sobre o de sinais. Considerando que o uso simultâneo da fala e sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão de idéias é que o método oral puro deve ser preferido.” (apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p.33) [grifo nosso]

O Oralismo determina que o ensino do surdo se dá por meio da oralização, ou seja, ensinando-o a falar a partir de treinos exaustivos. Dessa maneira, o sujeito surdo teria as condições básicas para poder integrar a sociedade ouvinte, conforme Sá(1999):

“[o oralismo] visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.” (p. 69, apud LIMA, 2004, p. 29)

Essa abordagem se assemelha às propostas de Heinicke, o surdo deveria, de acordo com essa vertente, abandonar toda a sinalização que constituía sua comunicação e adotar a do ouvinte. Em outras palavras, o surdo deveria aprender a funcionar como um ouvinte.

Com a abolição da língua de sinais nas escolas, o contingente de professores surdos diminuiu exponencialmente ao longo dos anos. De acordo com Sacks(2000), em 1850 a proporção de professores surdos nas escolas dos Estados Unidos beirava 50%, enquanto que em 1960 só alcançava 12%. O autor cita que, na década de 1870, o livro *Researches into the Early History of Mankind* do antropólogo Edward Burnett Tylor poderia ter iniciado um verdadeiro estudo linguístico sobre a língua de sinais(p.69), porém, as pesquisas sobre as línguas de sinais também tiveram seu declínio fadado.

O método oralista, mesmo com seu insucesso durante os anos, ganhou força no início do século XX. A criação dos aparelhos auditivos, de acordo com Haguiara-Cervellini(2003), contribuiu para a permanência do método oral, pois essa tecnologia permitia a amplificação das escutas residuais dos surdos. O aparelho, no caso dos surdos que não apresentavam surdez profunda, funcionaria como um facilitador na aquisição da linguagem oral.

Em função da ineficiência do método oralista, surge a comunicação total que possibilitaria a utilização de sinais, gestos ou qualquer forma de expressão oral que viabilizasse a comunicação do surdo, conforme descreve Lima(2004):

“A comunicação total, em oposição ao oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza pleno desenvolvimento do surdo. Acata o uso de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com os sujeitos surdos. Esta abordagem educacional, como a própria terminologia sugere, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Assim, o aprendizado de uma língua pelo surdo não é a meta precípua da comunicação total.” (p.32)

Por não preconizar o aprendizado da Língua de Sinais como língua natural dos surdos, a Comunicação Total restringe o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. De acordo com Sacks(2000), a língua é o meio pelo qual o indivíduo desenvolve suas abstrações:

“Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações... E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos **deficientes mentais**” (p. 19) [grifo nosso]⁴

Já o Bimodalismo se assemelha à proposta de L'Epée, assim como os “sinais metódicos”, ele correlaciona a língua oral à sinalizada, subordinando a segunda à primeira. A língua sinalizada possui estrutura semântica nessa vertente, porém essa estrutura é transposta da língua oral, como explica Montreal(2003):

“O bimodal surgiu como sistema aumentativo da fala em um momento em que os professores de surdos em sua maioria eram oralistas não tinham domínio da língua de sinais, como se comprovou mediante uma pesquisa realizada entre todos os educadores de surdos nos Estados Unidos. O objetivo do bimodal em sua origem foi representar as estruturas semânticas e sintáticas da língua oral sendo vistas e ouvidas simultaneamente para contribuir no desenvolvimento da língua oral. (...) Sua aplicação foi uma contribuição importante porque corroborou para a compreensão de que os sinais manuais não comprometiam a aquisição da fala.” (p.10, apud LIMA, 2004, p. 34-35) [Tradução nossa]⁵

Nas palavras de Sacks(2000) “Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi o contrário ao desejado.” (p.35) O ouvintismo prevalecia sobre a sinalização, causando o obscurecimento da língua de sinais. De acordo com o autor, apenas a partir do final da década de 1950 que historiadores, psicólogos e pais de crianças surdas começaram a indagar sobre o uso do método oralista. Foi nesse mesmo período que o professor e linguista William Stokoe retoma a comunicação genuína dos surdos, dando sua correta importância:

“Nenhum linguista, nenhum cientista deu atenção à língua de sinais até fins da década de 1950, quando William Stokoe [...] encontrou seu caminho para conhecer o Gallaudet College. [...] A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que ela

⁴ Manteve-se o termo utilizado pelo autor, mas neste trabalho utilizamos o conceito de pessoa com deficiência preconizado na lei da inclusão da pessoa com deficiência. Ademais, desde 2011, a associação americana de deficiência intelectual e do desenvolvimento alterou o termo mental, que tem conotação de doença mental, para deficiência intelectual.

⁵ Texto original em espanhol: El bimodal surgió como sistema aumentativo del habla, en un momento en que los profesores de sordos eran mayoritariamente oralistas y tenían en general escaso dominio de la lengua de signos, como se comprobó mediante una encuesta realizada entre todos los educadores de sordos en los Estados Unidos. El objetivo del bimodal, en su origen, fue el de representar las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para ser vistas y oídas simultáneamente con el fin de contribuir al desarrollo de la lengua oral. (...) Su aplicación fue en aumento al comprobarse que el uso de signos manuales no tiene efectos negativos para el desarrollo del habla

[língua de sinais] satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar infinitos números de proposições.” (SACKS, 2000, p. 70)

A partir das comprovações de Stokoe, houve uma retomada do método de sinalização. A língua de sinais começa a reconquistar seu espaço na sociedade, visto que nesse momento foi comprovada como equivalente em diversas características linguísticas com as línguas orais. Sob essa nova perspectiva a respeito da língua do surdo e por meio de conquistas legais, a posição-sujeito do surdo no cenário internacional foi se modificando ao passar dos anos.

Contrapondo as formas de se ensinar o surdo apresentadas anteriormente, a partir da década de 1970 na Europa, uma nova tendência surge como possibilidade mais moderna e respeitosa, o Bilinguismo. Nessa vertente, a língua de sinais é adotada como a primeira língua e suas estruturas semânticas e sintáticas não devem ser subordinadas as da língua oral. Não obstante, o domínio da língua de sinais não é suficiente para integrar os indivíduos surdos, visto que a organização social se estabelece predominantemente pela língua oral e escrita. Dessa forma, o Bilinguismo preconiza a aquisição de duas línguas: a língua de sinais, como língua-mãe, e a língua da comunidade majoritária na qual o surdo está inserido.

Kyle(2009), ao discorrer sobre a educação de crianças surdas, concorda com a ideia:

“É relativamente óbvio que as crianças surdas deveriam ser bilíngues. Elas possuem uma língua natural visual e espacial que irão adquirir se forem agrupadas nas escolas. Elas vivem numa sociedade que é dominada pela língua falada e escrita. Para alcançar o potencial que é aparente em seu funcionamento cognitivo, precisam acessar a língua da maioria.” (p.16)

Lima(2004) também argumenta sobre a pertinência da educação bilíngue para os estudantes surdos:

“A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma "salvadora da pátria" que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula.” (Lima, p.37)

Ao passo que o Bilinguismo vai ganhando adeptos no decorrer dos anos, documentos internacionais começam a transformar a percepção da sociedade sobre os surdos. É claro que ainda há um abismo quando equiparamos a posição-sujeito entre ouvintes e surdos, e que há um problema estrutural enraizado que contribui para esse distanciamento. Contudo, esses documentos são ponto de partida, ou melhor, reinício para mudança da equivocada trajetória de ensino de surdos que fora traçada a partir do Congresso de Milão de 1880.

O primeiro documento internacional que estabelece a igualdade entre seres humanos é a Declaração dos Direitos Humanos de 1948:

“A Assembléia geral proclama a presente declaração universal dos direitos humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.” (p.4)

O artigo I deste documento predica que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”(p.4) O documento não discorre especificamente sobre as pessoas com deficiência ou suas necessidades. Contudo, sua importância se faz notável para estabelecer a igualdade entre surdos e ouvintes.

Outro documento relevante é declaração de Sundenberg, de nome “Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração” de 1981. De acordo com Carvalho(2002), esse documento é um dos mais significativos no que diz respeito às pessoas com deficiência. Segundo o autor, o documento marcou o início de uma década cujo compromisso foi estimular o cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho. Destaco aqui 3 artigos do documento:

“Art.1º - Todas as pessoas **deficientes** poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art. 2º - Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas **deficientes**, prestando-lhes apoio econômico e colocando em práticas medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art. 12º - Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos humanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas **deficientes** em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e cultura.” [grifo nosso]

Em 1992, a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) também dissertou sobre a educação de pessoas com deficiência. No artigo terceiro, cujo título é “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, o documento expõe que:

“5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas **portadoras de deficiências**⁶ requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos **portadores** de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” [grifo nosso]

Por último, destaco a Declaração de Salamanca de 1994 - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais - que discorre explicitamente sobre a educação das pessoas com deficiência. Finck(2009), ao tratar sobre a Declaração de Salamanca, afirma que os debates sobre a universalização da educação contribuíram para o reconhecimento de que o ensino deve atender todos, que há diferenças entre as formas de aprendizagem entre os estudantes e que nas instituições de ensino deve haver a promoção de metodologias que atendam às necessidades de todos, conforme a declaração:

“[...] independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças **deficientes** e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.”(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17)

Apesar da publicação dos documentos supracitados e do compromisso assumido pelas nações envolvidas em transformar a realidade, o cenário educacional ainda enfrenta enormes dificuldades. De fato, a educação passou a ser mais democrática, o respeito à individualidade mais efetivo e a promoção e incentivo a alternativas metodológicas para atender a diversidade dos estudantes foram assumidos pelo poder público. Porém, faz-se também necessário uma mudança de postura no que tange à acessibilidade de pessoas com deficiência por parte de toda a sociedade. A adesão das nações aos documentos internacionais não garante que os

⁶ Este termo foi abolido com a lei da inclusão da pessoa com deficiência de 2015.

ideais serão alcançados se não houver condições mínimas para haja a participação plena das pessoas com deficiência. Cabe às federações prover e estimular práticas que permitam às pessoas com deficiência o acesso à educação, cultura e aos bens culturais.

No cenário brasileiro, a primeira iniciativa a respeito da educação de pessoas com deficiência, segundo Mazzotta(2001), foi em 1854 com a inauguração do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, e em 1857 o *Imperial Instituto dos Surdos-mudos*⁷ [grifo nosso]. Na época, a intenção de Dom Pedro II não era de propagar o ensino às pessoas com deficiência e torná-lo acessível, mas apenas suprir a necessidade de educar alguns indivíduos circunscritos na nobreza e realeza. Assim como afirma Mazzotta(2001), é “*importante salientar que desde seu inicio a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’*” (p.29), e que seu ensino não se caracteriza como o ideal que entendemos. O *Imperial Instituto dos Surdos-mudos*, todavia, após 1957 quando passou a se denominar como *Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES* -, se tornou uma instituição de referências na discussão sobre políticas para a comunidade surda no Brasil.

O primeiro documento brasileiro a contemplar os direitos das pessoas com deficiência é a Constituição de 1988. De acordo com Costa(2010):

“(...) a constituição da república federativa do Brasil de 1967, não havia menção alguma aos direitos dos surdos, sob qualquer nomenclatura. Portanto, o início do deslocamento legislativo em relação ao sujeito surdo está representado no documento de 1988.” (p.40)

Nesse documento estão garantidos a todos os cidadãos o direito à educação promovida pelo Estado e pela família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ele rege ainda que o ensino deverá ser ministrado de forma que todos tenham condições para acesso e permanência na escola, e que o Estado deve prover o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

⁷ Uso deste termo foi interrompido. Pesquisas indicaram que apenas 2% dos surdos também são mudos, sem esquecer o estigma presente no uso desse termo.

Somadas aos preceitos da Constituição de 1988 e das declarações internacionais, cria-se um arcabouço argumentativo e legislativo que protege o direito e acesso à educação e à cultura para o surdo. A seguir, serão apresentadas leis que implicam diretamente na educação do surdo e sua inserção na sociedade brasileira.

A Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 orienta, por meio do artigo 18, o Poder Público a implementar “a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, **linguagem de sinais**⁸ e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa **portadora de deficiência** sensorial e com dificuldade de comunicação.” [grifos nossos].

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como a língua legítima de comunicação e expressão do surdo. Conforme a lei:

“Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Apesar de garantir e apoiar a difusão da Libras, a lei também regulamenta que na modalidade escrita a Língua de Sinais não deve substituir a língua portuguesa. Dessa forma, a legislação vai ao encontro à lógica estabelecida na educação bilíngue apresentada anteriormente. Ao pensarmos o convívio na sociedade brasileira, isso significa ter que lidar com o uso recorrente da língua portuguesa, sendo necessária sua aquisição. Portanto, apoia-se a educação bilíngue quando se trata da educação de surdos. Como a escola, após a Constituição de 1988, se tornou o ideal democrático de acessibilidade à educação, faz-se necessário prepará-la para receber os estudantes surdos, de tal maneira que tanto a Libras quanto o português circulem em seu interior.

Os decretos nº5.626 de 22 de dezembro de 2005 e nº7611 de 17 de novembro de 2011 também influem diretamente na educação dos estudantes surdos. O primeiro decreto diz

⁸ A língua de sinais é composta por fonologia, fonética, semântica e pragmática, portanto é uma língua, e não uma linguagem.

respeito à lei 10.436 anteriormente citada, esclarecendo de que maneira a Libras deve permear os cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores, assim como os cursos de licenciatura. Dessa maneira, o Estado garante, ao menos legalmente, que cursos de Libras sejam criados para atender as demandas da comunidade surda.

O decreto também regulamenta a profissão de intérprete de Libras, discorrendo sobre sua formação e forma de atuação.

O segundo decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Das diretrizes estabelecidas, destacamos:

“I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;”

Dessa maneira, toda criança e jovem, independente de sua condição física ou intelectual, quando clientela da educação especial, deve permanecer no ensino regular.

A partir do panorama nacional e internacional exposto neste capítulo, será possível contextualizar os estudantes surdos, público-alvo de nosso trabalho. Como é necessário apresentar um referencial teórico que aborde a educação musical para construir a justificativa deste trabalho, no capítulo a seguir serão expostos 2 exemplos de atividades artísticas cujo eixo principal se reclina à música e ao público surdo.

CAPÍTULO 2: PRÁTICAS MUSICAIS COM SURDOS

Atualmente, a música pode ser encontrada em diversos contextos da atividade humana. Compondo cenas de filmes, teatros, rituais religiosos, programas de rádio e televisão, ambientação de recintos, ou mesmo sendo praticada e apreciada em locais específicos, como salas de concertos e conservatórios. Pelo que se sabe, a música está presente em todas civilizações e épocas.

Na Grécia antiga, como cita Fonterrada(2008), pensava-se que a música colaborava na formação do caráter e da cidadania do homem livre, sendo fundamental para desenvolvimento da alma humana. Era atribuído à música um valor extramusical, isto é, “seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade”. Sua prática, que nessa época era restrita aos cidadãos livres, era essencial para o completo desenvolvimento das capacidades humanas e para sua plena atividade política. Filósofos como Platão e Pitágoras corroboravam essa ideia, discutindo questões éticas e estéticas a respeito da música, e atribuindo sua prática inclusive ao campo da ciência.

Posteriormente, com a ascensão do Cristianismo na Europa medieval, a música tomou uma posição de expressão intermediária da devoção entre os homens e Deus. Pode-se verificar também a inserção crescente de crianças nas atividades musicais dos rituais religiosos, como mostra a autora:

“Dentro do entendimento de música como louvor a Deus, e ao lado da visão teórica, constituindo-se a Igreja na grande disseminadora de conhecimento, o controle do aprendizado musical lhe é confiado e, embora ainda não se possa falar em “educação musical” na acepção que hoje se dá ao termo, a atividade prática de música com a presença de crianças era considerada um de seus pontos principais.” (p.36)

De fato, em se tratando principalmente de educação musical, a participação somente em rituais religiosos com a presença de música não caracteriza sua efetiva prática, nem atende às inúmeras funções que a música pode assumir. Porém, para além de seu propósito no

contexto sacro, a atividade musical é tão transformadora e presente na sociedade que transborda às intenções de devoção religiosa presentes em igrejas e templos.

Martinho Lutero, por exemplo, durante o século XVI, considerava pertinente a presença da música nos cultos não apenas pela função de adoração a Deus, mas como ferramenta de aprendizagem do latim e como formadora da ética humana, como explica Grout & Palisca(2007):

“O papel fulcral da música na igreja luterana, especialmente no século XVI, reflectia as convicções pessoais de Lutero. Este era amante da música, cantor, compositor de algum talento e grande admirador da polifonia franco-flamenga, em particular das obras de Josquin des Prez; acreditava profundamente no poder educativo e ético da música e desejava que toda a congregação participasse de alguma forma na música dos serviços religiosos. Embora tenha alterado as palavras da liturgia para as adequar aos seus pontos de vista relativamente a certas questões teológicas, Lutero pretendia conservar o latim nos serviços, em parte, porque considerava importante para a educação dos jovens.” (p. 277)

De fato, a intenção de Lutero não era promover a formação musical aos congressistas, tão pouco atribuir à música o papel protagonista no culto, mas ao assumir as posturas acima citadas, contribuiu para que seus fiéis tivessem acesso a alguma prática musical. Lutero é apenas um exemplo de como convicções pessoais podem influir diretamente na concepção e prática musical de outrem. Ao ponderar sobre os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos de diferentes regiões e épocas, podemos verificar que existe uma pluralidade de posturas e opiniões sobre o papel da música e sua prática. Considerando que esse fazer musical permeia o desenvolvimento social-histórico no mundo, faz-se impossível discorrer aqui, em linha temporal, sobre a grande maioria dos desdobramentos da educação musical no decorrer da história. Assim sendo, focaremos agora na abordagem contemporânea das definições de música.

No entendimento de compositores e educadores da época pós-moderna, a música apresenta interpretações que extrapolam as definições clássicas e medievais. Para o compositor John Cage, por exemplo:

“a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. (...) Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de

liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) ‘é música’.” (CAGE, 1985, p.5, apud BRITO, 2003, p.27)

A definição descrita por Cage parece contemplar de forma holística as várias facetas que a música pode assumir, já que, segundo ele, “tudo que fazemos é música”. A partir dessa visão, é possível perscrutar a respeito das diferentes posições-sujeito que singularizam a experiência de ouvintes e surdos. Somando aos dizeres de Cage, Brito(2003) apresenta um olhar com enfoque sócio-histórico que também supre nossa necessidade crítica sobre as definições de música. Para a autora, as diferentes músicas:

“(...) são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro - próximo ou distante.” (p.28)

Para muitos surdos, a prática musical pode dizer respeito apenas à comunidade ouvinte, já que a “supremacia do ouvido” sempre foi pré requisito ao tratar do assunto. Todavia, consideramos que todos os humanos são seres musicais e que a musicalidade, como define Haguiara-Cervellini(2003):

“(...) é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atentiva. (p.75)

Essa possibilidade, em se tratando de pessoas surdas, pôde ser observada na preparação e apresentação do concerto da Orquestra Moderna em novembro de 2018. Na ocasião, como cita a reportagem “jovens surdos, que nunca tiveram contato com música, se apresentam com orquestra”(G1, 2018). É claro que essa manchete jornalística, ao nosso entender, é equivocada ao julgar o inexistente contato entre música e surdo. Por estar inserido no contexto brasileiro e a música ser intrínseca à cultura, é pouco provável que qualquer jovem surdo ou ouvinte se abstenha de qualquer contato musical. Sua prática, por outro lado,

pode ser restrita a determinados grupos, e é justamente a prática conjunta entre surdos e ouvintes promovida pela Orquestra Moderna que destacamos neste trabalho.

De acordo com o maestro, André Bachur, “Fazer música não é simplesmente emitir seu som e está feito. Você está conversando, você está trocando, você está confiando no outro, tem o olhar...”. É a partir dessa troca entre surdos e ouvintes descrita por Bachur que a música se torna significativa para todos os envolvidos. Sob a ótica do senso comum é recorrente verificarmos que, devido ao fato de os surdos não ocuparem amplamente o cenário musical, há um julgamento equivocado a respeito de sua capacidade sobre o fazer musical. A experiência promovida pela Orquestra Moderna, no entanto, quebra esse paradigma e desmistifica a musicalidade do surdo.

Outro exemplo que destacamos é o trabalho realizado pelo grupo “Batuqueiros do Silêncio”. Seus integrantes são percussionistas e majoritariamente surdos, e a vivência musical do conjunto se dá por meio da música popular intermediada pelo professor Irton Silva. Conforme reportagem:

“O grupo segue a metodologia do músico educador Irton Silva, mais conhecido como Batman Griô, focando no sentir a música através do metrônomo visual, equipamento desenvolvido pelo próprio Batman, o qual utiliza um sequenciador eletrônico e uma combinação de lâmpadas, transmitindo cores em uma descrição visual das frases rítmicas das melodias.”(CATRACA LIVRE, 2015)

É interessante notar que a utilização do aparato luminoso criado por Silva vai de encontro com as propostas da Declaração de Salamanca expostas no primeiro capítulo e os dizeres de Brito(2003), pois promove as adequações necessárias para atender um público específico. Possibilitar que o surdo elabore conceitos musicais a partir de estímulos visuais é equivalente a considerar que a condição de surdo não é um impedimento para o desenvolvimento musical. Quando a prática se torna recorrente, há uma sensibilização e apropriação por parte dos surdos sobre o exercício musical. Gramani(2008), ao tratar do aprimoramento da sensibilidade rítmica, discorre sobre o assunto:

“O estudo da música parte da sensibilização - um ótimo começo. As aulas de iniciação musical para crianças trabalham arduamente o ‘sentir’, conscientes de que

a base para um desenvolvimento musical profundo está na possibilidade de o estudante descobrir seu interior por meio do estudo da música”(p. 15)

A metodologia adotada por Silva fez tanto sucesso que, ao replicá-la com os estudantes surdos do Instituto Santa Teresinha (escola bilíngue para surdos), resultou numa apresentação na festa junina da escola. Em 2018, após alguns meses de trabalho e prática, 6 estudantes surdos juntamente com professor tocaram xotes e baiões, como Xote das Meninas e Asa Branca de Luiz Gonzaga, para o enorme público de surdos e ouvintes que participavam da festa. Na ocasião, os estudantes solicitaram inclusive a retirada do aparato luminoso que auxiliava na constância rítmica pois, de acordo com o professor, eles julgaram-se capazes de manter o pulso rítmico apenas sentindo a música.

2.1 O Projeto Sabiá Laranjeira

Existe no Brasil um variado número de projetos que têm a música como foco principal em sua atividade. Cada um possui uma identidade única que está atrelada à sua forma de atuação e ao público ao qual ele atende. Para entendermos a identidade de cada projeto, faz-se necessário conhecermos o detalhamento de todas suas atividades e suas justificativas pedagógicas. Pode-se, dessa maneira, obter uma avaliação legítima do impacto transformador de cada iniciativa, possibilitando uma reflexão sobre a relevância de cada prática que o constitui.

Antes de apresentar o detalhamento das atividades do projeto Sabiá Laranjeira e para compreender sua operação geral, elaboramos a tabela a seguir (Tab. 1) com informações sucintas sobre todas as atividades.

Projeto Sabiá Laranjeira	
Escolas parceiras:	EMEI Mario Ary Pires; EMEF Arthur Whitaker; EMEF Brasil-Japão; EMEF Queiroz Filho; EMEF Solano Trindade; EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo;

1. Concertos didáticos		
1.1 Pré-produção		
Atividade	Exequente	Prazo
a. Agendamento de concerto com a escola.	Produtor	3 semanas anteriores do concerto
b. Agendamento de concerto com os músicos.	Produtor	3 semanas anteriores do concerto
a. Preparação do repertório musical.	Músicos	3 semanas anteriores do concerto
b. Agendamento de transporte.	Produtor	2 semanas anteriores do concerto
c. Preparação de material de apoio.	Músicos e produtor.	2 semanas anteriores do concerto
d. Envio de material de apoio à escola.	Produtor	1 semanas anteriores do concerto
1.2 Produção		
Atividade	Exequente	
a. Montagem de palco.	Produtor	
b. Apresentação do concerto.	Músicos	
c. Mediação do concerto.	Produtor	
d. Desmontagem de palco.	Produtor	
1.3 Pós-produção*		
Atividade	Exequente	
a. Recolher assinaturas para documentação do concerto.	Produtor	
b. Avaliação qualitativa do concerto.	Músicos, produtor e coordenador	
c. Relatório semestral das atividades.	Músicos e produtor	
2. Oficinas		
Escolas atendidas:	EMEI Mario Ary Pires; EMEF Brasil-Japão; EMEF Solano Trindade;	

Atividades:	Iniciação musical
Exequente:	1 oficineiro fixo para cada unidade escolar
Frequência:	1 vez por semana

O projeto Sabiá Laranjeira é um projeto de extensão universitária que promove concertos didáticos em escolas públicas de São Paulo. Foi criado em 2016 (na época intitulado “música na escola”) por iniciativa conjunta de alunos de licenciatura em música da Universidade de São Paulo e do prof. Antonio Carrasqueira, também do CMU. Esses alunos, enquanto faziam seus estágios obrigatórios em uma escola da Zona Oeste de São Paulo, presenciaram uma falta de atividades musicais por compreender o papel transformador que elas poderiam assumir na comunidade escolar, assim como reflexões sobre música e arte. Atividades musicais, principalmente na educação básica, são fundamentais para o desenvolvimento expressivo e comunicativo das crianças e jovens, além de responsáveis pela criação e formação do repertório cultural.

Todavia, os alunos da educação básica, principalmente com as idades mais avançadas, não são desprovidos de um repertório musical, o qual é formado majoritariamente por vias digitais como televisão, rádio e internet. Essas mídias que participam ativamente na construção das referências das crianças e jovens não apresentam, em sua grande maioria, uma curadoria que selecione e veicule uma diversidade musical cultural. Mesmo a internet que, a primeira vista pode parecer um meio democrático e de fácil acesso, nada contribui se seus usuários não forem introduzidos aos assuntos ou às formas múltiplas de pesquisas. Percebe-se que para o público infanto-juvenil há uma dominação midiática sobre o conteúdo veiculado que, como explicita Carrasqueira(2011), está a mercê do jabá ou jabaculé (pagamento para veiculação de conteúdo musical em rádio):

“Apesar de atualmente existirem iniciativas de criminalização do “jabá”, ele ainda prevalece e pode ser entendido como uma verdadeira tentativa de genocídio cultural, que gera o empobrecimento, fecha horizontes, tira, rouba das novas gerações brasileiras o que lhe é de direito: sua memória e seu patrimônio cultural. Ele interrompe, corta o elo de transmissão da cultura”. (p. 14)

Para transformar essa realidade, nós - alunos universitários - em parceria com o professor Carrasqueira do departamento de Música da Universidade de São Paulo, e o Projeto Escolas Campo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, elaboramos um projeto piloto que iniciou uma série de concertos musicais em cinco escolas públicas. Almeida(2018), uma das idealizadoras do projeto, discorre sobre os objetivos inicialmente estabelecidos:

“O objetivo desse projeto piloto foi propiciar o encontro entre graduandos em música e estudantes da educação básica por meio de apresentações musicais didáticas. Entendemos que o projeto, de caráter pedagógico, tem possibilidades de beneficiar aos dois grupos de estudantes ao promover a troca de saberes. De um lado a formação de ouvinte, a ampliação de repertório, a fruição de obras e a possibilidade de contato com diversas formações camerísticas. De outro a experiência de palco, o estímulo à pesquisa histórica e musicológica, a reflexão sobre a performance e o compartilhamento das experiências. Além de produzir mais um espaço para a arte e a música dentro das escolas públicas da região, o projeto também pode ser considerado uma importante contrapartida da universidade para as escolas que se dispõem a serem coformadoras dos futuros professores, uma vez que recebem estagiários da USP” (p.2)

No ano de 2019, o projeto Sabiá Laranjeira já realizara mais de 50 concertos com diversas formações e repertórios. Composto por uma equipe de 30 pessoas, dentre elas produtores, músicos e oficineiros, o projeto atende um público de 6 comunidades escolares públicas diferentes: EMEI Mario Ary Pires, EMEF Brasil Japão, EMEF Solano Trindade, EMEF Queiroz Filho, EMEF Arthur Whitaker e EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo (doravante DICA).

Atualmente, cada escola parceira do projeto recebe um concerto por mês nos moldes estabelecidos pela equipe de produção. Como cada unidade escolar possui uma organização única, tomaremos por exemplo o DICA que possui singularidades interessantes para este trabalho.

A parceria do Sabiá Laranjeira com a escola DICA se deu em 2017 por indicação das educadoras do projeto Escolas Campo da USP. Na época, o DICA recebia estagiários da universidade intermediados pelas educadoras que mantinham contato constante com a equipe gestora da escola. Dessa forma, pudemos apresentar a proposta e iniciar o Sabiá Laranjeira ao Vinícius e Sônia, diretor e coordenadora respectivamente. Unanimemente, decidimos que a

primeira apresentação musical seria destinada a toda equipe gestora e docente da escola em horário de reunião a fim de explicar como se dariam os concertos.

No dia 1 de setembro de 2017, juntamente com o coral de flautas do professor Carrasqueira, realizamos o primeiro concerto no DICA. Apresentamos uma suíte do compositor russo Alexander Tcherepnin, um arranjo do Prelúdio das Bachianas Brasileiras nº4 de Heitor Villa-Lobos e dois choros do compositor Pixinguinha. Em seguida, explicamos que os concertos seriam realizados e mediados pelos alunos do departamento de música, responsáveis também por esclarecer quaisquer dúvidas musicais do público da DICA.

Além disso, disponibilizariamos com antecedência um material de apoio sobre os assuntos a serem abordados no concerto, possibilitando assim um preparo prévio dos professores e alunos. Decidimos em conjunto com a escola que a primeira apresentação musical seria para os alunos de 1º do ensino médio.

No encontro inicial, uma intérprete de Libras nos questionou sobre como seriam os concertos para os estudantes surdos da escola, uma vez que nas turmas de 1º ano havia um aluno surdo. Decidimos que não restrigiríamos a presença de ninguém, e para tanto, assumimos o compromisso de acessibilizar, na medida do possível, nosso concerto ao aluno surdo da turma. Entendemos que todos, independente de sua condição física ou intelectual, deveriam ter acesso a cultura e meios para poder usufruí-la, principalmente no ideal mais próximo de acesso democrático à cultura e educação, a escola pública.

No dia 16 de Novembro de 2017 realizamos nosso primeiro concerto para as turmas de 1º ano no auditório da escola. O material de apoio deste concerto continha um breve contexto histórico e um descritivo das músicas que seriam executadas. O repertório consistia em arranjos de Frère Jacques, cantatas de Bach, sonata e fuga de Scarlatti e uma canção de Schumann, apresentado por um quarteto de violas de arco. Nesse dia, Gina e eu realizamos a produção do concerto e demos instruções referentes ao comportamento durante a apresentação musical e a disposição dos alunos no auditório. O aluno surdo sentou ao lado da intérprete em uma fileira central aleatória para acompanhar a apresentação.

No início do concerto, notei que a intérprete estava apresentando os instrumentos ao surdo como violinos, e não como violas de arco. Após a primeira música, o violista Dário explicou para público a diferença entre os dois instrumentos falando dos tamanhos e afinações de cada um, além de curiosidades como a quantidade de músicos violistas e violinistas presentes na orquestra ou as possíveis formações musicais utilizando a viola.

Nesse momento, notei que a intérprete sinalizou ao surdo que violino e viola são diferentes, mas não forneceu as informações sobre as diferenças nem os comentários apresentados pelo violista. Cabe ressaltar que não possuímos um violino ou imagem que ilustrasse um violino e uma viola para que a comparação fosse feita, nem fornecemos essas informações no material de apoio.

Seguindo as próximas músicas, diversas informações e curiosidades foram apresentadas: o nome dos compositores, seus países de origem e a maneira de como as músicas eram tocadas em suas épocas, relatos sobre as experiências individuais de cada violista, onde se deu a formação de cada um, como e o porquê escolheram a viola como instrumento, como se dá o estudo diário de um universitário de música, como são as aulas na faculdade, como ganham dinheiro por meio da música, como lidam com o nervosismo na hora de tocar, do que são feitos o corpo e o arco da viola etc. Dentre essas informações, apenas algumas foram selecionadas pela intérprete para sinalização.

De fato, são muitas informações novas que carecem de um conhecimento prévio sobre Libras e música para correta interpretação e, portanto, sinalização. Entendemos que a intérprete que acompanhava o aluno era fundamental para sua formação no ensino regular, uma vez que ela era a única capaz de instruí-lo efetivamente por meio da Libras.

Porém, em se tratando de assuntos muito específicos, muitas palavras, conceitos ou informações não têm sinal próprio, e o intérprete deve, ao mesmo tempo que interpreta as falas dos ouvintes, explicar conceitos que, na maioria das vezes, já são entendidos pela comunidade ouvinte, e construir com o surdo o novo conceito abordado.

Além disso o intérprete deve identificar o nível de Libras do público surdo para o qual ele interpreta. Dessa maneira, a comunicação entre surdo/intérprete será mais efetiva durante a interpretação.

Não sabemos se as escolhas feitas pela intérprete no momento do concerto foram as mais adequadas para a ocasião. Entendemos que houve uma seleção por parte da intérprete sobre as falas no concerto. Não cabe a nós, porém, julgar essa decisão uma vez que não sabemos da relação aluno/intérprete, que se estabelece no convívio diário da rotina escolar, nem sabemos o nível de libras do aluno surdo que acompanhava o concerto e nem se a intérprete tinha as informações mínimas necessárias para que seu trabalho fosse realizado.

Ao fim da apresentação, solicitamos que o um dos violistas tocasse uma nota ou um trecho enquanto o aluno surdo e a intérprete pudessem encostar no instrumento. Assim, ambos poderiam sentir a vibração dos instrumentos e conversar entre si sobre as sensações. Findada a experiência, todos os alunos regressaram à classe para que as aulas regulares pudessem prosseguir.

Nas duas apresentações subsequentes, o aluno surdo não participou das atividades do Sabiá Laranjeira. Apenas na apresentação do dia 6 de dezembro de 2018 o aluno regressou para assistir à apresentação. Na ocasião, o aluno estava no 2º ano do ensino médio. Nesse dia, o grupo que se apresentou foi o duo Entrelatinos, composto pela flautista Ângela Coltri e pelo violonista José Valencia. O repertório apresentado consistia em músicas de gêneros variados como choros, merengues, tangos e canções típicas de Cuba, Argentina, Equador, Colômbia e Brasil. O material de apoio enviado com antecedência consistia também num pequeno descriptivo das músicas, uma apresentação do duo e links de vídeos do youtube com as músicas dos concertos para acessar na internet. Os produtores neste dia éramos Mariana e eu.

Para nossa surpresa e desespero, nesse dia a intérprete que acompanhava o aluno faltou. Enquanto passávamos as informações iniciais do concerto (desligar os celulares, convidar os jovens a ouvir e apresentar os músicos para o público), uma colega de classe começou a sinalizar as informações para o aluno surdo. Tentei, junto com a aluna, sinalizar

todas as instruções enunciadas por Mariana. Antes do início do concerto, convidei o estudante surdo e sua amiga para se sentarem na primeira fileira junto com outros colegas. Eles poderiam assim enxergar melhor os músicos e sentir mais efetivamente a vibração sonora. Como a fileira estava lotada, sentei-me do outro lado do auditório.

Iniciado o concerto, todos escutavam atentos os floreios e acrobacias musicais do duo. Após as primeiras músicas, Ângela começou a comentar sobre a diferença entre os andamentos das músicas. Nesse momento, a aluna parou de sinalizar para o colega e, no desespero e improviso, prontifiquei-me a interpretar as informações que estavam sendo passadas. Por ser flautista e ter nível intermediário em libras, julguei-me capaz de sinalizar, no momento, os dizeres dos músicos.

Inicialmente, de maneira rudimentar, consegui sinalizar as informações. Após a segunda música, no entanto, partindo para o momento das perguntas e havendo grande interação entre público e plateia, meu nível de sinalização caiu drasticamente. Não conseguia acompanhar o fluxo da conversa dos ouvintes e, ao mesmo tempo, construir os conceitos em libras e sinalizá-los. Em certas ocasiões pedia para que a colega ajudasse na sinalização de alguns conceitos. Ela por vezes também não conseguia sinalizar alguns conceitos dada a complexidade e quantidade de informações, e nem era sua função realizar tal tarefa.

O clímax de toda angústia aconteceu no momento em que a própria colega enunciou uma pergunta a toda equipe do Sabiá Laranjeira: “Faz sentido os surdos assistirem a um concerto? Existe espaço para a pessoa surda na música?”. Os músicos, sabendo do meu histórico com libras e com minha pequena relação com a comunidade surda, direcionaram-me a pergunta. Neste momento, abandonei a sinalização para discursar aos ouvintes sobre a importância de incluir todos, sem exceção. Argumentei que por lei eles têm o direito de usufruir de todos os recursos públicos e que o estado deve prover a acessibilidade necessária para eles. Exemplifiquei compositores surdos e atividades musicais de surdos que acontecem no Brasil. Defendi que através da libras o surdo se comunica completamente e tem todas as capacidades cognitivas como o ouvinte. Defendi que o Sabiá Laranjeira pretende incluir o máximo possível de alunos, mantendo a qualidade dos concertos e propiciando um encontro

democrático e próspero para troca de saberes. No entanto, deixei de exercer a única condição de comunicação entre surdo e ouvinte: a Libras. No discurso incluí, mas na prática excluí.

O aluno surdo, neste momento, estava numa escola pública, assistindo a um concerto que não foi preparado para recebê-lo, onde não havia ninguém capaz de se comunicar completamente com ele, e que ainda estavam falando sobre ele e a participação de sua comunidade nesse tipo de atividade sem que sua opinião fosse sequer possível de ser ouvida. É claro que sem a condição mínima para que haja comunicação entre surdos e ouvintes, qualquer atividade elaborada pelos ouvintes está fadada a excluir os surdos, como esclarece Lacerda(2000):

“É fundamental que a condição linguística do sujeita surdo seja contemplada, se se pretende que ele apreenda conteúdos e desenvolva conhecimentos. Todavia, se a escola não faz concessões metodológicas e curriculares às necessidades sócio-educacionais do aluno surdo, em um sentido amplo, sua escolarização deixa a desejar.” (p. 81)

A língua de sinais tem um valor inestimável para o surdo, assim como a língua oral tem para os ouvintes. Toda elaboração conceitual é feita em língua materna. De acordo com Sacks(2000), “é a língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a esta passar da sensação para o “sentido”, ascender do mundo perceptivo para o conceitual.” (p. 59). Assim sendo, “a medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”. (LACERDA, 2000, p. 57). Será por meio, então, da língua de sinais que o surdo irá se relacionar com os conceitos elaborados pelos ouvintes.

Sacks(2000) corrobora com a ideia de que a comunicação entre surdos e ouvintes é essencial para o sucesso quando se tratando da educação do surdo:

“A surdez [grifo nosso] em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser obtida, se a criança não é exposta à língua e ao diálogo apropriados, verificamos todos os reveses mencionados por Schlesinger - reveses ao mesmo tempo linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais.” (p.101)

De fato, a falta de Libras no concerto do dia 6 de dezembro não permitiu que o aluno surdo apreciasse da melhor maneira possível. No final evento, como o horário já havia ultrapassado o combinado com a escola, decidimos liberar os alunos. Não possibilitamos nem que o aluno surdo encostasse nos instrumentos e sentisse a vibração, nem a interação mais íntima com os músicos para esclarecer dúvidas. Por fim, encerramos as atividades de 2018 na DICA.

A partir das experiências realizadas anteriormente, elaboramos uma série de atividades práticas e de produção para que o concerto seguinte (realizado no dia 24 de abril de 2019) fosse o mais acessível possível, dentro das condições do projeto. Para tanto, elencamos alguns itens para aprimorar a qualidade do concerto. São eles:

1. Garantir a presença do intérprete de Libras no concerto;
2. Fornecer subsídios suficientes para que o intérprete seja apresentado aos assuntos do concerto;
3. Tornar o material de apoio mais acessível ao estudante surdo;
4. Reservar a primeira fileira para o(s) estudante(s) surdo(s) e intérpretes da escola;
5. Possibilitar que o estudante surdo encoste nos instrumentos enquanto os músicos tocam;
6. Colher depoimentos dos estudantes surdos e intérpretes acerca do evento;

A seguir, detalharei como foi cada adaptação e justificarei sua importância na promoção dos concertos do Sabiá Laranjeira.

1. Garantir a presença do intérprete de Libras no concerto

O intérprete de Libras é o profissional que transita entre a língua brasileira de sinais e a língua oral. Sua atividade consiste em interpretar o texto escrito ou oral para libras e a sinalização de libras para língua oral ou textual. Sua atuação extrapola as funções do tradutor que, normalmente, traduz de forma literal todas as enunciações. Para melhor esclarecer a diferença entre intérprete e tradutor, Famularo(1999) afirma que tradução é “um termo técnico

que se refere, exclusivamente, ao processo de trocar mensagens escritas de uma língua para outra.” (p.28). A interpretação, por outro lado “é por essência um processo de tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas, onde frente a uma situação-problema, a solução passa necessariamente pela língua”. Isso explicita que o trabalho do intérprete é muito mais vivo e subjetivo quando comparado ao do tradutor. Toda a cultura do intérprete e sua capacidade de interpretação influenciam diretamente na sua resultante interpretativa, isto é, cada intérprete possui uma forma singular de tramitação entre as duas línguas e, portanto, uma forma subjetiva de sinalização/interpretação, apesar de compartilharem o mesmo código da libras.

Todavia, os intérpretes precisam estar atualizados para que a qualidade de seu trabalho seja mantida. Lacerda(2010) discorre que “a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa de tradução/interpretação.” (p.25). A autora nos atenta ainda sobre a permuta que o intérprete realiza entre duas línguas:

“A difícil tarefa do tradutor/intérprete pode ser definida como um dilema: de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto.” (ibidem, p.7)

De fato, o texto a ser interpretado fica a mercê do intérprete, e a qualidade de sua interpretação fica sujeita às suas condições e sua formação. No entanto, é através dele que “o aluno surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro e, compreender seu papel (...) pode, em muito, contribuir para o esclarecimento das situações vivenciadas.” (ibidem, p. 59)

Sabendo disso, e para que houvesse uma plena comunicação entre os estudantes surdos da escola DICA e intérprete, atentando para uma alta qualidade de interpretação, o projeto Sabiá Laranjeira contratou uma intérprete que tem uma vasta experiência em interpretação na área musical. Nossa pressuposto era baseado nas ideias de Lacerda:

“O intérprete precisa ter conhecimentos sobre: o funcionamento da comunidade surda, sobre as implicações da surdez no desenvolvimento do sujeito surdo, formação acadêmica, noções linguísticas, técnicas de interpretação e um bom nível cultural. A comunicação entre intérprete, pessoa surda e ouvinte precisa ser clara e objetiva, convergindo para um relacionamento harmonioso entre as partes envolvidas. O intérprete não é interlocutor de uma única pessoa, e deve estar pronto a servir qualquer um que seja, não podendo tomar partido ou emitir posição pessoal quando interpreta.” (ibidem, p. 62)

Através de uma indicação dentro da Universidade de São Paulo, entramos em contato com Mirian Caxilé e a convidamos para trabalhar conosco durante o concerto. Conversamos sobre a estrutura das apresentações do Sabiá Laranjeira e, a partir do material de apoio elaborado, apresentamos os assuntos que seriam abordados durante o concerto.

2. Fornecer subsídios suficientes para que o intérprete seja apresentado aos assuntos do concerto

Com o intuito de criar uma ponte pedagógica com escolas parceiras, o Sabiá Laranjeira envia, com pelo menos uma semana de antecedência, um material de apoio que consiste numa “contextualização do conteúdo musical a ser apresentado, algumas referências bibliográficas e audiovisuais”, (ALMEIDA, 2018, p. 34). De acordo com a autora, “dessa forma, os professores seriam bem informados e teriam um material de referência caso tivessem interesse em realizar algum trabalho com seus alunos a partir daquela atividade”(p. 34-35).

Nos concertos em que esse material de apoio foi enviado e abordado anteriormente em sala de aula, foi possível notar uma maior interação do público com os músicos. As dúvidas e curiosidades formuladas em concertos foram mais pertinentes à ocasião, uma vez que a todos foi possibilitada uma introdução ao assunto. Almeida, Falcão e Ferreira citam que o projeto teve um retorno positivo por parte dos professores que utilizaram o material de apoio. (ALMEIDA; FALCÃO; FERREIRA, 2019)

A fim de introduzir os assuntos também à intérprete de Libras que acompanhou nossa apresentação, disponibilizamos o material de apoio⁹ com o descritivo de todos os temas que foram abordados no concerto. Como são inúmeras as elaborações possíveis quando se pensa e

⁹ Conferir anexo 1.

discute música, entendemos que o material direciona o leitor a uma abordagem específica. Com esse conteúdo, a intérprete pôde se preparar mais efetivamente para a interpretação dos discursos que os músicos elaboraram no concerto.

É fato que as perguntas feitas pelos estudantes podem desviar o assunto para além dos estabelecidos no material de apoio. No entanto, para o momento inicial em que os músicos comumente comentam sobre as obras e compositores, o material é muito eficaz. Quando os assuntos extrapolam o previsto, é a experiência do intérprete e sua intimidade com o assunto que definirão a qualidade de sua interpretação. Consideramos, aliás, que o momento propício para uma aprendizagem mútua dos estudantes e universitários acontece nesse diálogo. Almeida(2018) discorre sobre o benefício da troca de saberes que acontece nos concertos:

“Desde seu início, havia a convicção de que a proposta apresentava possibilidades de beneficiar aos dois grupos de estudantes envolvidos – os da escola básica e os universitários, por meio da troca de saberes. Aos alunos do ensino básico, seria oferecida a possibilidade de contato com diversas formações camerísticas, a ampliação de repertório e a fruição de obras. Aos músicos, sua participação lhes proporcionaria a experiência de palco, a reflexão sobre a performance didática, o estímulo à pesquisa histórica e musicológica e o diálogo com um público ativo.” (p. 34)

Portanto, para que houvesse essa interação descrita pela autora, optamos por manter esse formato também no concerto do dia 24 de abril de 2019. Dessa forma, o estudante surdo pôde, além de fruir da apresentação musical, acompanhar e participar do diálogo por meio da intérprete de Libras.

3. Tornar o material de apoio mais acessível ao estudante surdo

Em conversa com a intérprete de Libras e a escola, discutimos sobre o uso do material de apoio para os estudantes surdos. Como já citado anteriormente, o material de apoio consiste no descritivo feito, em sua maioria, na forma textual. A sua eficácia, quando levamos em conta a construção linguística do estudante surdo, parece questionável.

Friões e Pereira(2000) afirmam que “os surdos têm sido vistos como maus leitores”, e que não conseguem, em sua maioria, atingir um alto nível de leitura no ambiente escolar. Para

argumentar seus dizeres, as autoras citam Lane, Hoffmeister e Bahan(1996), que expõem a tendência da escola de “focalizar a leitura com a finalidade de decodificar símbolos gráficos, e não o entendimento do conteúdo.”

“Para esses mesmos autores, para aprender a ler, as crianças surdas têm que superar dificuldades semelhantes as[sic] enfrentadas pelas crianças ouvintes. Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo para que possam recontextualizar o escrito e, com base nesse conhecimento, derivar sentido, assim como necessitam de conhecimento sobre a escrita para encontrar as palavras, as estruturas das orações, bem como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos” (FRIÃES e PEREIRA, 2000, p.114)

Não sabíamos qual era a capacidade de compreensão textual dos estudantes surdos do DICA. Partimos do pressuposto de que poucas eram as chances destes terem um alto nível de leitura, dado que o ambiente escolar público brasileiro, em sua maioria, não apresenta condições básicas para instruí-los e nem a educação lhes permitiu consolidar a língua de sinais com língua natural comprometendo os processos. Não obstante, o material de apoio deveria passar por alguma adequação, considerando que as informações nele contidas precisavam ser acessíveis aos estudantes surdos.

Como já argumentado por vários autores, a citar Sacks(2000), Haguiara-Cervellini(2003), Finck(2009), Skliar(2009) e Costa(2010), a construção de mundo do indivíduo surdo se dá majoritariamente pelo sentido visual. Nesse sentido, a inserção de imagens ao texto poderia tornar o conteúdo do material mais contundente aos estudantes.

Buscando essa acessibilidade, adicionamos ilustrações dos instrumentos aos cartazes de divulgação e dos compositores ao material de apoio¹⁰ referentes ao repertório do dia. Além disso levamos cópias impressas das imagens para que a intérprete pudesse ilustrar os compositores quando os mesmos fossem citados durante o concerto. No que se refere a linguagem textual, tomamos como preceito os dizeres de Perlin(2009):

“Em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. O conteúdo escolar para os ouvintes é bom para os surdos, inclusive no que concerne às manifestações da cultura ouvinte, mais amplamente, e à aprendizagem da fala. O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do “modelo ouvinte” para os surdos. Não estamos defendendo uma

¹⁰ Conferir anexo 2.

pedagogia para o surdo “fechado para os ouvintes”, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito à questão das diferenças.” (p. 28)

Portanto, independente do nível de leitura dos estudantes do DICA, não nos limitamos a enviar o material ilustrativo para os estudantes surdos e o material escrito para o estudantes ouvintes, mas unimo-los e disponibilizamos a todos. Dessa forma, todos os alunos estiveram expostos às possibilidades que o material de apoio oferece, e cada um o compreendeu à sua maneira.

4. Reservar a primeira fileira para o(s) estudante(s) surdo(s) e intérpretes da escola

Ao assistir a um concerto, um indivíduo recebe alguns estímulos sensoriais que o permitem fruir das obras musicais. A audição, para os ouvintes, é o sentido primordial para essa apreciação. Porém, não é apenas por meio dela que o público pode se relacionar com a música.

Quando se trata de um público surdo, é claro que a audição não éposta como o sentido mais relevante para a experiência musical. Isso não quer dizer que o surdo é impossibilitado de apreciar a música, mas é através de outros sentidos que este indivíduo, na condição de surdo, pode se deleitar com a experiência sonora.

Os escritos de Helen Keller, uma mulher surda e cega, expõe suas experiências sonoras para além do universo auditivo: “Estive presente a um dos concertos de Gabriel Owitsch, em Detroit. Fiquei tão junto da orquestra, naquela sala de tão boa acústica, que todo o meu ser pareceu vogar em inundações de harmonia.” (KELLER, apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 22)

A partir desse relato, é possível verificar indícios de que o tato possibilita uma forma de fruição musical. Através das ondas sonoras que se propagam pelo ar, o corpo do indivíduo entra em ressonância com as frequências emitidas pelos instrumentos musicais. Esse estímulo sensorial, no caso de Helen, foi suficiente para possibilitar uma experiência musical significativa.

A condição de surdocegueira difere da condição de surdo abordada neste trabalho. É verídico afirmar que a visão possui extrema relevância para os indivíduos surdos, já que a maior parte de sua comunicação se dá por meio dela. Porém, a partir da experiência citada, pudemos refletir sobre novas abordagens de acessibilidade.

Decidimos, então, reservar a primeira fileira do auditório do DICA para os estudantes surdos. Assim, além de uma visão privilegiada para assistir ao concerto, a proximidade física do palco potencializaria os estímulos destes estudantes.

Como o posicionamento da intérprete de Libras é relevante para a comunicação com os surdos, reservamos uma cadeira a frente da primeira fileira para a intérprete. Dessa maneira, os alunos poderiam acompanhar as sinalizações ao mesmo tempo que olhavam para os músicos.

5. Possibilitar que o estudante surdo encoste nos instrumentos enquanto os músicos tocam

“É importante que as crianças assistam a concertos, participem de eventos musicais e que, na medida do possível, esses grupos sejam flexíveis para que seus músicos possam demonstrar os instrumentos. Estar ao lado de um instrumentista que toca, oportuniza uma experiência diferenciada daquela que se tem, quando se está na platéia [sic], ou, apenas, escutando um aparelho de reprodução sonora, de forma individual. Quando se oportuniza ao aluno surdo estar ao lado de um instrumentista, podendo sentir as sensações causadas pelas vibrações e visualizando o processo de tocar um instrumento, sua experiência pode ser ainda mais prazerosa.” (FINCK, 2009, p. 206)

Como abordado anteriormente, o tato também pode propiciar sensações sonoras. Outros relatos de Helen Keller mostram as diversas maneiras de se perceber a música através desse sentido:

“Caruso já derramou sua voz pujante na minha mão, enquanto eu lhe mantinha os dedos nos lábios. Chaliapin já cantou o ‘Barqueiro do Volga’, abraçando-me contra seu corpo, para que eu pudesse sentir melhor todas as vibrações. (...) Em Denver, numa das excursões do teatro de variedades, o violinista Heifetz tocou para mim. Pousei os dedos, de leve, no violino. A princípio, o arco se moveu lentamente sobre as cordas, como se o mestre estivesse interrogando o Espírito da Música sobre o que deveria tocar para essa criatura que não podia ouvi-lo. (...) Também Godowsky

tocou para mim. Com a mão no piano, enquanto ele executava um noturno de Chopin, senti-me transportada, num tapete mágico, para uma ilha tropical, num desses mares misteriosos de Conrad" (KELLER, apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 22-23)

A descrição segue, inclusive, com mais conotações subjetivas sobre as percepções causadas pela música:

"O jazz dá-me a sensação de um bombardeio, desagradável ao tato e de emoções perturbadoras. Quando insisto em senti-lo, tenho ímpetos selvagens de fugir de algo sinistro que está prestes a desabar sobre mim. Sinto que ele me desperta emoções primitivas - pavor irresistível de seres brutos de olhos esbugalhados, recordações sombrias... formas gigantes... animais das selvas... gritos lancinantes de almas mudas, incapazes de falar." (KELLER, apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 23-24)

A experiência descrita por Helen foi viabilizada a partir do momento em que ela entrou em contato físico com um instrumento emissor¹ ou ressonador². Até mesmo uma tábua de ressonância permitiu, de acordo com ela, a escuta da mistura de diferentes instrumentos, tais como harpa, oboé, trompa, viola e violino nos diferentes estilos, quando tocados no rádio. Independente das sensações causada pelos parâmetros musicais, seja altura, intensidade ou timbre, todas as experiências de Helen apresentam um teor significativo. Foi apenas a partir delas que a "ouvinte" surdocega pôde avaliar subjetivamente e elaborar seus próprios conceitos sobre cada instrumento que lhe era apresentada, podendo diferenciá-los, compará-los e correlacioná-los.

É comum a ideia de que o surdo vive um mundo de silêncio, e que essas experiências não são válidas pelo fato de Helen não ouvir de fato a música. Porém, de acordo com Glennie(2015), há uma ideia contraditória sobre o conceito de ouvir música. Para a autora, compositora e concertista, a escuta dos sons, percepção física e a visão são elementos que interferem no modo de escuta particular do indivíduo. Como as variáveis têm eficácia distinta em cada ser humano, é difícil garantir que duas pessoas escutem o som da mesma maneira, mesmo apresentando as mesmas condições física e cognitivas. A autora ainda sugere que cada um possui um modo de escuta diferente.

Diante dessas elaborações de Glennie, fica evidente que as possibilidades perceptivas da música podem ser potencializadas quando considerados os aspectos além do auditivo. Visão e tato, portanto, podem e devem ser levados em conta quando se trabalha com um público surdo por constituírem os sentidos predominantes em indivíduos em condição de surdo.

Almejando possibilitar uma experiência física aos estudantes surdos do DICA, reservamos um período de 25 minutos ao final da apresentação para que pudessem encostar nos instrumentos do concerto. Com a permissão dos músicos, os estudantes pousaram suas mãos sobre os violinos, viola e violoncelo e relataram sentir as vibrações sonoras mais intensas do que quando sentados na plateia. Nesse momento, os instrumentistas tocaram individualmente além de reprises juntos o quarteto de Mozart. Assim, os alunos puderam avaliar subjetivamente as diferentes sensações de se escutar um quarteto de cordas, seja ele desmembrado (escuta individual dos instrumentos) ou sua resultante sonora como grupo.

6. Colher depoimentos dos estudantes surdos e intérpretes acerca do evento

Um dos diferenciais que o Sabiá Laranjeira preconiza é a participação ativa dos alunos nos concertos. Como mencionado anteriormente por Almeida(2018), o concerto promove a troca de saberes entre os estudantes do ensino básico e os universitários. São nos diálogos gerados pelas perguntas dos alunos que geralmente se criam momentos de maior esclarecimento e desmistificação da música. Inúmeros relatos e indagações que transbordam ao escopo da atividade musical já foram feitos pelos estudantes aos universitários, tornando o concerto mais interessante e didático.

Outrossim, os alunos surdos possuem inúmeras elaborações que podem ser inéditas aos ouvidos dos universitários. A opinião do surdo, que durante muitos anos não foi ouvida, é relevante para a formação dos graduandos, uma vez que, em passos curtos mas significativos, os surdos estão ocupando e participando de ambientes musicais. Não há de se estranhar, pois, como cita Haguiara-Cervellini (2003) “(...) a criança surda, independentemente de seu grau de perda auditiva, é sensível à música, gosta dela e deseja-a, manifestando-se, tocando, dançando

e cantando espontaneamente” (p.12). Não é privilégio dos ouvintes, ou de qualquer condição humana o vínculo com a música. Não obstante, as possibilidades da participação do surdo normalmente são subtraídas injustamente devido a sua condição, como cita a autora:

“Quando um indivíduo é rotulado de DA (**deficiente auditivo**), ou mais comumente chamado de surdo, várias condições de existência lhe são atribuídas. A sociedade já determina o que ele será ou não capaz de fazer. (...) O fato é que à criança foi dado o papel de surdo. A sociedade determina e limita suas possibilidades, esperando que ela o desempenhe de acordo com o previsto. A criança não é livre para expressar de desenvolver suas reais potencialidades. Tem de ser o que a sociedade lhe determina e atribui. Os limites lhe são dados.” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 13-14)

Na contramão do exposto pela autora, consideramos pertinente possibilitar e registrar os depoimentos dos estudantes surdos e intérpretes de Libras que acompanharam o concerto do dia 24 de abril de 2019. Entendemos que ao ponderar os testemunhos desse público específico, o projeto caminha para o ideal democrático que configurou a criação do Sabiá Laranjeira: respeitar e promover a educação a todos, como previsto em documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

“(...) Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.” (JOMTIEN, 1990)

Portanto, e para tanto, solicitamos aos estudantes surdos e intérpretes de Libras as impressões e opiniões sobre a atividade promovida. Compreendemos que, apesar da preocupação e preparação que tivemos para o concerto em questão, a eficácia das propostas elaboradas pode ser aprimorada. É principalmente por meio da perspectiva dos estudantes surdos que poderemos identificar as lacunas que o trabalho ainda apresenta, uma vez que nossa condição de ouvinte não permite esse olhar tão diferente e único dos surdos. Os depoimentos sobre o concerto serão, então, nossos principais subsídios para o aperfeiçoamento de futuras atividades que incluem estudantes surdos.

Segue, por fim, os depoimentos dos estudantes surdos colhidos no dia do concerto. Vale ressaltar que esses depoimentos foram interpretados pela intérprete de Libras, Miriam Caxilé, que acompanhou a apresentação:

“Então, eu senti que seu instrumento é mais agudo” - relata a estudante referindo-se ao violino - “é diferente da viola, tem uma variação maior. E o cello é muito imponente, é muito sério e passou uma coisa muito forte”.

Podemos verificar por esse depoimento que as conclusões da estudante surda não diferem das conclusões dos ouvintes. Independente da forma pela qual a estudante entra em contato com a música, os conceitos musicais específicos podem ser entendidos.

“Parece até que é comparado com homem bem musculoso e forte, e os demais instrumentos é como se fosse a delicadeza de uma mulher.” - sugere outro estudante - “Eu gostei muito, tem muita qualidade, é uma riqueza muito grande. Quando eu estava sentado eu estava sentindo pouquinho. Agora, eu senti muito a música, a vibração, e o sentimento é maravilhoso, muito legal. Muito obrigado.”

Esses depoimentos endossam os argumentos de que, para a devida fruição por parte dos estudantes surdos, fazem-se necessárias as adequações tomadas. Reforçam ainda que, principalmente em se tratando do meio musical, essas adequações devem ser garantidas para que o ideal democrático, como prescrito na atuação do projeto Sabiá Laranjeira, possa ser alcançado.

CONCLUSÃO

Ao analisar as diferentes formas de ensino de surdos ao longo da história, percebemos que nem oralismo nem a comunicação total consumaram a efetiva educação de seu público-alvo. Grande parte do insucesso foi devido à imposição ouvinte sobre a maneira pela qual educação de surdos deveria ocorrer, cujas considerações não levavam em conta a língua de sinais como língua natural dos surdos.

Da mesma maneira, ao relacionar surdos e música, há no senso comum uma compreensão equivocada de que a participação do surdo não pode acontecer devido à sua condição, que restringiu e ainda restringe o gozo pleno dos surdos a respeito dos bens culturais.

Na contramão disso, o presente trabalho explicita que, quando há condições adequadas para a participação do surdo nos ambientes musicais, e o acesso às informações e à educação musical é garantido por meio da Libras, o surdo tem subsídios suficientes para participar e fruir de concertos musicais.

Apesar da legislação brasileira e internacional garantir o acesso à cultura e à educação, e diversos autores argumentarem que a música é para todos incluindo surdos, a sociedade ainda cria barreiras que limitam sua presença, principalmente no que tange às práticas musicais.

Para mudar esse cenário, cabe à própria sociedade repensar sua organização e adotar medidas práticas, como as tomadas neste trabalho, e políticas públicas para garantir ao surdo o devido acesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mariana Ceres de. *Música na escola pública e o potencial educativo de parar para ouvir*. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Mariana Ceres de; FALCÃO, Gina Cavalcante; FERREIRA, Fábio Augusto Barbosa. *Música na Escola Pública e Extensão Universitária*. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, XII, 2019, Campinas.

BRASIL. DECRETO n.º 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial. Brasília, em 23 de dez. de 2005.

_____. DECRETO N° 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, em 17 de nov. de 2011.

_____. LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 19 de dez. de 2000.

_____. LEI N° 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, em 24 de abr. de 2002.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARRASQUEIRA, Antônio Carlos. *Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico: uma contribuição para a formação do músico*. Tese (Doutorado em Música) - Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CATRACALIVRE. *Batuqueiros do Silêncio abre o encerramento das paralimpiadas*. [s.l.], 2016. Disponível em:
<<https://catracaclivre.com.br/criatividade/batuqueiros-do-silencio-abre-o-encerramento-das-paralimpiadas/>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 05 de nov. 2019.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. UNIC/Rio, 2009. Acesso em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

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

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre a educação*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Compreensão de Leitura e Surdez*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

GLENNIE, Evelyn. *Disability Essay*. 2008. [on line]. Disponível em: <<http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm>>. Acesso em 03 de out. 2019.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo*. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 5.ed. Trad.: Ana Luísa Faria. Portugal: Gradiva, 2007.

G1. *Jovens surdos, que nunca tiveram contato com música, se apresentam com orquestra*. [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/11/18/jovens-surdos-que-nunca-tiveram-contato-com-musica-se-apresentam-com-orquestra.ghtml>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A Musicalidade do surdo: representação e estigma*. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2003.

KYLE, Jim. *O ambiente bilingue*: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Feitosa. de. *Intérprete de Libras*: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Feitosa de. *O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes*: Problematizando a Questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão*: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PERLIN, Gladis. *Identidade Surda e Currículo*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos. *A localização política da educação bilíngue para surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos Bernardo; LUNARDI, Márcia Lise. *Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação*: Um Debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdo*. Florianópolis: [s.n.], 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ANEXO 1:

Material de Apoio – Projeto Sabiá Laranjeira

Breve História da Música retratada em Quarteto

Quarteto Cromos

David Monteiro e Dário Santos (violinos), Victor R. Ribeiro (viola) e Matheus Cavalari (cello)

Resumo sobre a apresentação:

A apresentação pretende valorizar e criar uma aproximação da sociedade com uma nova forma de enxergar a música erudita. Uma música que possa ser acessível e apreciada por todos, sem a necessidade de conhecimentos prévios ou pertencimento a determinada classe social. Também pretende buscar uma interpretação que seja única, criativa e que valorize a identidade brasileira. Os integrantes do grupo introduzirão cada uma das obras dialogando com o público a respeito delas, de seus compositores e sobre a música de um modo geral, com o intuito didático de formação e aproximação entre artistas e espectadores. A apresentação terá como fio condutor a proposta de uma breve passagem por diferentes períodos da história da música, mesclando conhecidas obras da música clássica e obras tradicionais do repertório de quarteto de cordas. Começando pelo barroco, o Quarteto Cromos executará, do compositor alemão Johann Pachelbel, o Cânone (composição em que uma melodia é tocada por um instrumento e repetida na íntegra por outro) em Ré Maior, uma das obras mais famosa desse período nos dias atuais. No âmbito do classicismo será retratado a obra “Uma Pequena Serenata Noturna”, de Wolfgang Amadeus Mozart, uma das obras mais conhecidas e de um dos compositores mais geniais e importantes da história. Chegando ao romantismo e já com características do nacionalismo, será interpretado o “Quarteto Americano”, que foi composto pelo nacionalista tcheco Antonín Dvorák, durante sua viagem ao Estados Unidos. A obra se torna uma rica mistura entre elementos europeus e aspectos da música dos negros e índios americanos. Indo para o Brasil, de Heitor Villa-Lobos, considerado o mais importante compositor brasileiro, será interpretado o Quarteto N.1, que possui a forma de uma pequena suíte (coletânea de danças) para cordas. E por último, de Osvaldo Lacerda, compositor nascido em São Paulo e que em sua música buscou retratar principalmente o interior de São Paulo, será executado o Quarteto N.1, que traz elementos da música popular.

O quarteto de cordas:

O tradicional quarteto de cordas é formado por dois violinos, uma viola e um violoncelo. Dentre os grupos de música de câmara (conjuntos com poucos instrumentos), é o que possui

maior fama e que foi favorito de muitos compositores, dentre eles a famosa “tríade clássica”, formada por Haydn, Mozart e Beethoven. Com uma história que remonta ao século XVIII, a formação do quarteto de cordas é estabelecida através da figura de Joseph Haydn. Baseado em seus antecessores barrocos que já faziam quartetos e trios, Haydn propõe um novo estilo para essa formação de quatro instrumentos de timbres muito semelhantes, explorando as diversas possibilidades harmônicas e contrapontísticas típicas de uma orquestra, aliados a um grande equilíbrio sonoro e construtivo. Mozart e Beethoven continuam a desenvolver esse gênero ao decorrer do final do século XVIII e início do século XIX, dando continuidade ao pontapé inicial deixado por Haydn. Geralmente composto de quatro movimentos (ou partes), Rápido-Lento-Moderado-Rápido, esse formato serviu de inspiração e modelo para os compositores das décadas e séculos seguintes até a atualidade. Dvorak, Villa-Lobos e Lacerda não fugiram da influência desses consagrados compositores. Aliando a herança clássica à herança nacional, cada um deles desenvolveu sua própria linguagem ao escrever seus quartetos, explorando temas folclóricos e populares.

Repertório e Compositores:

Johann Pachelbel – Cânone em Ré Maior

O Cânon em Ré Maior possui o nome original de “Cânone e Giga para 3 violinos e baixo contínuo” e foi composto pelo alemão Johann Pachelbel, que também além de compositor era músico, organista e professores. Pachelbel ganhou importância na história da música devido a sua contribuição para desenvolvimento do prelúdio coral e fuga. Durante a sua vida, era conhecido pelas suas composições para órgão e outros instrumentos de teclado. Muito da sua produção de música de câmara se perdeu ao longo da história. Uma das exceções foi este cânone, que pouco se sabe se as circunstâncias, data ou motivos que levaram a sua composição. Um dos rumores é de que ela havia sido composta para o casamento do irmão mais velho do grande compositor Johann Sebastian Bach. O cânone é formado por 3 vozes que repetem a mesma linha e um baixo contínuo que irá se repetir 28 vezes.

Wolfgang Amadeus Mozart – “Uma Pequena Serenata Noturna”

Mozart, um dos nomes mais conhecidos no mundo todo quando se fala de música clássica, foi um compositor austríaco, nascido em 1756 em Salzburg (áustria). Foi conhecido como menino prodígio, pois seu pai, o músico Leopold Mozart, ao perceber que Wolfgang e sua irmã Nannerl tinham muito gosto pelo aprendizado da música, dedicou-se em tempo integral a ensiná-los e a mostrá-los ao mundo, fazendo várias viagens pela Europa apresentando recitais com os dois filhos. Compondo músicas desde cedo, Wolfgang escreveu diversas Óperas, concertos e mais de 40 sinfonias em sua curta vida, apenas 35 anos. Enquanto escrevia a sua Ópera Don Giovanni em 1787 na cidade de Viena, Mozart compôs uma das obras que seria

mais reconhecida por séculos a frente em todo o mundo, a Pequena Serenata Noturna, em alemão “Eine Kleine Nachtmusik”. Essa pequena obra de arte, cheia de vitalidade e beleza, é considerada uma das pérolas mais preciosas do classicismo musical.

Osvaldo Lacerda - Quarteto Nº 1

Osvaldo Lacerda foi um importante compositor nacionalista, nascido na cidade de São Paulo, em 23 de março de 1927. Teve seu primeiro contato com a música logo na infância, em meio a uma família onde suas três irmãs, sua mãe e sua avó tocavam piano. Começou com as aulas de piano aos 9 anos de idade e mais tarde estudou canto, harmonia e contraponto. Sua relação com a composição começou desde criança, compondo de forma autodidata. Apenas depois de adulto que, durante dez anos, foi orientado na composição por seu grande mestre, Camargo Guarnieri. Em 1952, Lacerda compôs o seu Quarteto N.1, sob encomenda do Quarteto da Cidade de São Paulo, e a qual ele mesmo considerou como sendo a sua primeira grande obra. Podemos notar já algumas das características que viriam a fazer parte da identidade composicional de Lacerda. Sua escrita era marcada por elementos da música popular e folclórica brasileira, que sofreu influências ameríndias, africanas e europeias. Ele acreditava que os compositores deveriam escrever música nacionalista, pois só assim conseguiriam manter maior contato com seu público, além de serem mais sinceros com a sua cultura. Este primeiro quarteto é formado por três movimentos, que não seguem a tradicional forma sonata de movimentos. O primeiro recebe o título de um Prelúdio e Fuga, o segundo uma Ária, relembrando uma seresta, e por último a Dança, que se assemelha ao baião.

Antonín Dvòrak – “Quarteto Americano”

O "Quarteto Americano" Op.96 N.12 é uma das mais famosas obras para a formação de quarteto de cordas e foi composta em 1893 pelo compositor tcheco Antonín Dvořák, nascido no ano de 1841. Embora seu pai quisesse que ele fosse açougueiro, Dvořák desenvolveu sua vida musical desde cedo, começando a estudar música aos 6 anos de idade, na escola da aldeia boêmia de Nelahozeves, onde nasceu. Estudou na única escola para organistas de Praga, se tornando um excelente violista e violinista. Foi violista na Orquestra Provisória do Teatro da Boêmia, sob a regência do compositor nacionalista Bedřich Smetana. Toda esta vivência e a paixão pela sua terra de nascença, influenciaram no seu modo de compor. Com o passar dos anos e o desenvolvimento da sua carreira, Dvořák alcançou as terras americanas ao aceitar o convite de diretor do Conservatório de Nova York, no ano de 1892. Nas férias de verão do ano seguinte, fugindo do agito da cidade grande e para matar parte da grande saudade que o compositor sentia da sua terra natal, Dvořák decide passar um tempo no pequeno vilarejo de Spillville, Iowa, onde vivia uma comunidade imigrante tcheca. Foi em meio a esse contato com a natureza e um pedaço do que era sua terra natal que Dvořák se encontrou inspirado para escrever o seu décimo segundo quarteto, na tonalidade de Fá Maior e que veio a receber o apelido de “Quarteto Americano”, com 4 movimentos e tendo sido escrito pouco tempo depois de sua mais famosa obra, a Sinfonia do Novo Mundo.

Heitor Villa-Lobos - Quarteto Nº 1

Heitor Villa-Lobos foi um compositor que marcou e transformou a música brasileira, sendo considerado o mais famoso compositor da América Latina até os dias de hoje. Nascido no Rio de Janeiro em 1887, recebeu instruções musicais desde cedo, com seu pai que além de bibliotecário, era também músico amador. Quando tinha 12 anos, com a morte de seu pai, Villa-Lobos começou a tocar violoncelo em teatro, cafés e bailes, para ajudar sua mãe com as finanças da casa. Além disso, acabou indo para as ruas onde se interessou pelos "chorões", grupos de música popular e que levaram o jovem músico a se desenvolver também com o violão. Villa-Lobos indo contra a vontade da mãe que desejava que ele estudasse medicina, desenvolveu uma grande carreira como músico, percorreu o Brasil, participou da Semana de Arte Moderna em 1922 e chegou a levar a sua música até a Europa. Escreveu no total 17 quartetos de cordas. Sua primeira obra para formação foi primeiramente composta em 1915, recebendo o título de "Suíte de Quarteto de Cordas: Suíte Graciosa" e contava apenas com três movimentos, e foi dedicado ao quarteto de Friburgo, nunca tendo recebido uma apresentação pública, apenas uma performance privada na casa de um amigo. Acreditando que este manuscrito tinha se perdido, em 1946, Villa Lobos reescreve os três movimentos e adiciona três novos movimentos a obra, chamando-a agora de Quarteto N.1, porém preservando a ideia de uma suíte, com seis breves movimentos.

Links Relacionados:

Quarteto Op.33 N.2 - Joseph Haydn

<https://www.youtube.com/watch?v=OHPgtNr1eh4>

Quarteto N.17 em Si bemol maior “A Caça” - W. A. Mozart

<https://youtu.be/6mm7UHVFvho>

Quarteto em Fá Maior - 1ºmov - Maurice Ravel

<https://www.youtube.com/watch?v=Zpfk9YBRa7Y>

Sinfonia N.9 “Sinfonia do Novo Mundo” - A. Dvorak

<https://youtu.be/0hmjGbh9qdg>

12 Cirandinhas - Heitor Villa-Lobos

<https://youtu.be/imQPVORZ4fQ>

Trenzinho do Caipira - Heitor Villa-Lobos

<https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>

ANEXO 2:

Material de Apoio – Projeto Sabiá Laranjeira
Imagen dos compositores

Johann Pachelbel



Wolfgang Amadeus Mozart



Antonín Leopold Dvořák



HEITOR VILLA-LOBOS

