

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

Atena Editora

2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
G752	Grandes temas da educação nacional / Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-28-4 DOI 10.22533/at.ed.284180509 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação. I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL – SUA IDENTIDADE ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO ATO INTERPRETATIVO	
Silvana Elisa de Morais Schubert Ronaldo Quirino da Silva	
CAPÍTULO 2	16
EDUCAÇÃO MUSICAL: O QUE AS PESSOAS SURDAS NOS DIZEM?	
Tatiane Ribeiro Morais de Paula Patrícia Lima Martins Pederiva	
CAPÍTULO 3	33
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOINTELLECTUAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA.	
Tamires Rodrigues Lisaura Maria Beltrame	
CAPÍTULO 4	44
A DESCONSTRUÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA BRINCAR NO SÉCULO XXI	
Isabela Gonçalves de Oliveira Maria Lúcia Vinha	
CAPÍTULO 5	57
ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Raquel de Abreu Fochesato Quidigno Sérgio Camargo Tania Teresinha Bruns Zimer	
CAPÍTULO 6	65
BRINQUEDO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Karolyne Amancio de Paula	
CAPÍTULO 7	73
A APRENDIZAGEM DOS PÓS-GRADUANDOS POR MEIO DE SEMINÁRIOS DE PESQUISA	
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva Sônia de Fátima Radvanskei Wilson da Silva	
CAPÍTULO 8	86
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: NUANCES E REFLEXÕES	
Letícia Schneider Caroline Elizabel Blaszko	
CAPÍTULO 9	96
A AULA-PASSEIO DE CÉLESTIN FREINET E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS	

ENCONTROS PARA BRECAR A EROSÃO CULTURAL PRODUTO DA MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA
(UMA PROPOSTA METODOLÓGICA)

Manoel Adir Borges Kischener
Everton Marcos Batistela

CAPÍTULO 10 108

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Karolyne Amancio de Paula

CAPÍTULO 11 121

A TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN: UMA PROPOSTA DE
MÉTODO DE ENSINO PARA OS “CONCEITOS MATEMÁTICOS DE RAZÃO E PROPORÇÃO”
UTILIZANDO PROPORÇÃO ÁUREA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Isali Lijó
Aldicea Craveiro de Lima Ferreira

CAPÍTULO 12 127

(DES) IGUALDADE DE GÊNERO E CURRÍCULO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E
DAS MULHERES

Franciéli Arlt Lopes
Verônica Gesser

CAPÍTULO 13 142

NÍZIA FLORESTA E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS PARA MULHER BRASILEIRA POR MEIO DA
EDUCAÇÃO

Isabel Francisco de Oliveira Barion
Gizeli Fermino Coelho
Raquel dos Santos Quadros
Maria Cristina Gomes Machado

CAPÍTULO 14 156

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SABERES: A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO
ESCOLAR EM TEMPOS DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Silvia Christina de Oliveira Madrid

CAPÍTULO 15 170

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES LOCAIS

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Enivaldo Assenço de Souza

CAPÍTULO 16 185

EXPOSIÇÃO DE AUTORIAS: ABRINDO CAMINHO PARA LEITURA E ESCRITA - RELEITURA E
COAUTORIA DA OBRA ABRINDO CAMINHO DE ANA MARIA MACHADO.

Genilda Alves Nascimento Melo
Célia Maria Jesus dos Santos
Andreia Quinto dos Santos

SOBRE A ORGANIZADORA..... 197

EDUCAÇÃO MUSICAL: O QUE AS PESSOAS SURDAS NOS DIZEM?

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Brasília-Distrito Federal

Patrícia Lima Martins Pederiva

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Brasília-Distrito Federal

RESUMO: Este trabalho tem por base uma dissertação de mestrado que investigou os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura. Diante da obrigatoriedade da educação musical nas escolas de educação básica, por meio da Lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, percebemos que compreender este processo, da vivência da musicalidade da pessoa surda, nos proporciona vislumbrar uma educação musical que permita a participação de todos. Pensar em uma educação musical a partir do que as pessoas surdas nos contam sobre sua vivência é de suma importância para romper com o ciclo vicioso das atividades sempre adaptadas. Considerando o indivíduo como unidade afeto intelecto, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, temos como fonte de pesquisa o perceber este indivíduo em sua totalidade e, portanto, percebê-lo em inteireza e interação

dos seus sentidos. A pessoa surda é vista como um ser de possibilidades e não de limitações. Como metodologia de pesquisa buscamos na etnografia o suporte do nosso fazer em campo. Utilizamos então características da etnografia sensorial, um desdobramento da etnografia, que considera a interconectividade dos sentidos no indivíduo, ressaltando que não há isolamento entre eles, mas sim uma ligação, percebendo as experiências como multissensoriais. Apresentamos alguns resultados da pesquisa e suas análises vislumbrando uma educação musical que considere a singularidade do modo como a pessoa surda vivencia sua musicalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Cultura Surda. Perspectiva Histórico-Cultural. Musicalidade.

ABSTRACT: The present study, a master's thesis, had as aim to investigate **the ways of living the musicality of the deaf person, considering their culture**. Based in the law nº 11.769, August 18th, 2008: where is mandatory the musical education at the primary education, we observe that comprehending this process, the ways of living the musicality of the deaf person, give us one glimpse to the musical education that allows the participation of all. Reckoning in one musical education from the stories of the deaf people is of utmost importance to breach a vicious cycle of customized activities.

Considering the individual as an intellect-affect unit, based on the historical-cultural perspective by *Vygotsky*, we have the bedrock of this research in perceive the individual in its wholeness, and consequently, entirety and in relation to their senses. The deaf person is seen as a being of possibilities and not limitations. Using the ethnography as methodological research to hold what was done in practice. Then was used aspects of the sensorial ethnography, which is a branch of the ethnography, that consider the interconnection of the senses in the individual. Underlying that does not exist disconnection among them but do a link, perceiving the experiences as multisensorial. We point out a few results of the research and its analysis, facing one musical education which ponder the singularities of the ways a deaf person lives their musicality.

KEYWORDS: Musical Education. Deaf Culture. Historical-Cultural Perspective. Musicality.

INTRODUÇÃO

Das diversas possibilidades de se experimentar a música, seja pela apreciação auditiva, seja por meio da atividade corporal, para para refletir a respeito desta vivência em um contexto que extrapola as condições existentes numa realidade ouvinte. Pensemos nas inúmeras possibilidades de vivenciar nossa musicalidade. Agora pensemos nessas mesmas possibilidades sendo vivenciadas pelas pessoas surdas. De fato, nossa sociedade, ao conectar as palavras música, som e audição, já distancia a pessoa surda da possibilidade da vivência de sua musicalidade. Então nos perguntamos: como elas vivenciam esta musicalidade? E assim partimos para descobrir, com elas, como acontece esta vivência.

O mundo é carregado de música e movimento. As diversas culturas fazem uso da música o tempo todo, durante festejos, rituais, nas expressões de alegria e tristeza, enfim, é algo próprio do universo. Tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver e perceber. As ondas do mar, os pássaros, o vento...

Os estudos de Haguiera-Cervellini comprovaram que se na infância a criança tem contato com a música, a probabilidade dela se apropriar do universo musical como fonte de prazer é grande, assim e ao nosso ver, de ter a música como uma possibilidade da vivência de sua musicalidade.

A oportunidade dada às pessoas surdas deve ser a mesma das ouvintes. Emmanuelle nasceu surda, tornou-se artista francesa e relatou sua história em seu livro *O grito da gaivota – Le cri de la mouette*. Para ela era formidável o fato do seu pai ignorar a questão da surdez e compartilhar da paixão pela música, levando-a a concertos e tocando piano com ela. Assim percebemos que a exclusão da pessoa surda ao mundo da música, da vivência de sua musicalidade ocorre, em sua maioria, pelo rótulo da sociedade ao determinar o que é ou não possível para essas pessoas.

Em Vygotski (2012) a suposta limitação de uma pessoa, que para ele enquanto deficiência é criada socialmente, serve como fonte para se buscar novas vias para o

aprendizado dos indivíduos, pois sua tese central da defectologia está baseada em que o defeito não condiciona o que a pessoa pode ou não fazer. Somos seres de possibilidades.

Com este pensamento julgamos ser totalmente possível e viável uma educação musical em que a singularidade das pessoas surdas e a forma como elas vivenciam sua musicalidade seja desenvolvida, pois sabemos que elas reagem à música expressando-se.

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele” (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 79).

Assim acreditamos que uma educação musical que considere a vivência da pessoa surda deve oferecer, também, as mesmas oportunidades de experimentação, de descoberta, em relação ao mundo sonoro que a rodeia, que são ofertadas às pessoas ouvintes. É dentro desta perspectiva de possibilidades e potencialidades do indivíduo que pretendemos perceber e aprender como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda. Para tanto, faremos uso da etnografia sensorial e usaremos a entrevista para nossa coleta de dados. Apresentaremos aqui parte do resultado encontrado na referida pesquisa.

PROBLEMA DE PESQUISA

Pensar na obrigatoriedade da educação musical estabelecida nas escolas de educação básica de todo o território nacional, desde 2008, e na necessidade de encontrar caminhos para que todos os indivíduos façam parte deste processo, apresentamos para fins deste trabalho, o seguinte problema de pesquisa:

- Descobrir caminhos para o desenvolvimento da musicalidade do surdo a partir deles.

OBJETIVO DA PESQUISA

Tendo a educação musical novo enfoque, visto sua obrigatoriedade desde 2008, e a necessidade de esclarecer para sociedade como um todo que, qualquer ser humano pode participar e apropriar-se da música como forma de arte, apresentamos o seguinte objetivo:

- Investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao pensarmos e falarmos a palavra música, a representação que aparece em nossa mente está vinculada a representação social do que tem sido produzido, apresentado e ofertado à sociedade como tal, ou seja, são músicas produzidas, em sua maioria, em estúdios, com profissionais formados, instrumentos institucionalizados para produção musical criada e pensada para uma população ouvinte. A própria possibilidade de vivenciar nossa musicalidade, por meio da música, também encontra endereço certo dentro de padrões e normas que muitas vezes não consideram outras possibilidades. “A música desde sua antiguidade tem sido criada e pensada para ouvintes” (Gonçalves, 2016, comunicação pessoal, GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas da Universidade de Brasília) e para os que não atendem este quesito, resta permanecer no silêncio.

Em contrapartida a esta representação social, temos a visão de Schafer sobre a música onde ele diz que “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (2011, p. 23). Ainda em Schafer há inúmeros relatos de como fazer música inclusive com o uso de objetos sonoros, por ele definidos como “cada coisa que se ouve. Os objetos sonoros podem diferir de vários modos importantes, através de variações em: 1. frequência (altura); 2. intensidade (volume); 3. duração e 4. timbre (cor tonal) (2011, p. 166).

Diante das inúmeras possibilidades de se fazer música para além da música que estamos habituados a ouvir como fonte massiva de nossa sociedade, há também, conforme mencionado, inúmeras possibilidades de se fazer música a partir destes objetos sonoros que nos rodeiam.

Schroeder (2005) pesquisou alguns estudiosos e suas propostas pedagógicas práticas em relação a educação musical. Nesta pesquisa ela chegou à conclusão que para os referidos estudiosos a musicalidade estava vinculada à percepção auditiva: “Coerentemente com a associação da musicalidade/percepção auditiva, parece ser consenso a ideia de que todo processo de musicalização deve ter início com um trabalho auditivo” (p. 78). Isso ressalta o que falamos a respeito da concepção da música ser criada e pensada por e para ouvintes.

Importante considerar o estudo realizado por Schroeder uma vez que partimos de uma cultura surda, para compreendermos com ela, quais os modos pelos quais ela vivencia sua musicalidade. Como então pensar a educação musical que respeite a singularidade da pessoa surda em que a percepção do mundo se dá pelo visual? Como pensar a musicalidade como algo que em que não tenha em evidência a percepção auditiva? Ao desvincularmos a música ao ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, do fazer musical.

Uma das questões a serem repensadas em relação a questão da educação musical é a demanda pela perfeição ou no mínimo um dom nato do indivíduo para o exercício de sua musicalidade. Pensar assim é uma condição limitadora e excludente.

Pederiva e Tunes sinalizam que:

A expressão musical passa a ser regida pela técnica. Qual seria o sentido dessa mecânica? Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (2013, p. 77).

Em se tratando da prática, aqui abordada no âmbito da educação musical, vemos estas questões latentes. Só é convidado para participar do coral aquele que é afinado, bom músico é o que sabe ler partitura ou o que sabe tocar de “ouvido”, tudo muito centrado nas condições auditivas dos que estão envolvidos no processo musical.

Como a sociedade percebe a música sendo algo pertencente ao universo dos ouvintes ela mesmo os exclui. Na pesquisa de Griebeler e Schambeck (2014) foi apontado o fato de, durante aulas de música, estudantes surdos serem colocados ou levados para outro ambiente uma vez que a proposta da aula não se adequava a eles. Esta identificação reflete na vida da pessoa surda, que acaba por carregar este estigma, afastando-se da experiência musical, não se permitindo essa vivência, sentindo-se amusical.

Precisamos lembrar que nem sempre a música foi vivida e experimentada como vemos nos dias atuais, onde há um padrão para o belo, para o aceitável, para o normal. A música simplesmente existia e era dado a cada pessoa experimentá-la e vivenciá-la à sua maneira.

Um das questões de muitos não perceberem as possibilidades das pessoas surdas em relação a vivência da musicalidade se deve ao fato de ainda não compreenderem as inúmeras maneiras de vivenciá-la e permanecerem engessados no duo musicalidade/ percepção auditiva. Há a prevalência de um pensamento engessado nas concepções de que se a pessoa não escuta ela não tem como vivenciar sua musicalidade, principalmente através da música, porque este tipo de experiência caberia somente as pessoas ouvintes.

Pensem então em Helen Keller, surdocega, que tinha na música uma fonte de expressão do seu ser. Ela negou todas as expectativas contrárias ao seu desenvolvimento, expectativas depositadas em estereótipos de incapacidade. Estereótipos de que somente quem houve pode vivenciar sua musicalidade por meio da música. Devemos lembrar que em momento algum foi fácil, mas a dedicação de sua professora foi fundamental em seu desenvolvimento.

Assim consideramos que o que temos em comum são nossas diferenças. Esta é a regularidade presente no Universo e em condições iguais de oportunidade é possível que todo ser humano de desenvolva.

Desta forma partimos do princípio de que toda pessoa é um ser musical e que o ser humano se sente capaz ou incapaz, em sua sociedade, pela representação que esta faz dele. No caso da pessoa surda, a representação se baseia em uma pessoa que não está apta para ter contato com a música, para expressar sua musicalidade por conta da existência do defeito, da ausência da percepção auditiva tal e qual acontece com os ouvintes, tendo a visão de que esta percepção auditiva é a única possibilidade

ou a mais importante para o reconhecimento do mundo sonoro.

O ambiente familiar também interfere em sua aceitação para o universo musical. No seio familiar, a musicalidade da pessoa surda, sua vivência com o universo sonoro, muitas vezes é negligenciada pelo rótulo da incapacidade do ouvir, quando na verdade a vida em seu dia – a – dia deveria contribuir para este processo uma vez que o desenvolvimento da musicalidade está vinculado ao desenvolvimento histórico do indivíduo (Schroeder, 2005). Assim é de suma importância considerarmos todas as relações da pessoa surda em seu desenvolvimento cultural.

O que definimos por musicalidade não se trata de uma afinação de voz, de leituras de partituras, reconhecimento de ritmos, normas e técnicas da música. A musicalidade da qual falamos é o comportamento humano relativo a vivência que se tem com o mundo sonoro (Pederiva, 2016, comunicação pessoal, GEPPE/Unb), seja com o som, com o ritmo, com as vibrações, tendo na música uma possibilidade desta vivência, em que a percepção auditiva não é a única forma de vivenciá-la.

Então, diante da obrigatoriedade, desde 2008, da educação musical nas escolas de educação básica em todo o território nacional por intermédio da Lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 nos perguntamos como e se tem acontecido também no contexto da pessoa surda. A lei estabeleceu um prazo de 3 anos para que as escolas se adaptassem a nova exigência. O que aconteceu neste intervalo de tempo? O que podemos observar foi que a maioria das escolas não conseguiu se adaptar, cada uma por um motivo diferente.

Vemos com isso que a educação musical se torna um ensino para poucos, para eleitos, pois a busca pela perfeição com base na constituição biológica do homem faz-se prioridade, descaracterizando a musicalidade e desassociando-a da música e do ser humano. Uma vez que a musicalidade é descaracterizada, nota-se cada vez mais o distanciamento das pessoas que, diante de tantas regras e normas, não se sentem aptas para seu exercício e expressão.

Chegamos ao ano de 2016 e em janeiro, com a Lei 13.278/2016, fez-se obrigatório o ensino das artes visuais, da dança, do teatro e da música nas escolas de educação básica em todo território nacional, tendo um período de 5 anos para sua implementação. As mesmas dúvidas que pairaram no ambiente educacional durante a lei de 2008 retornaram, ou pelo visto, permaneceram. Então nos perguntamos como acontecerá o ensino da educação musical para os estudantes surdos.

Enquanto não temos todas as respostas para nossas perguntas, vamos pensando sobre a pessoa surda, suas possibilidades e potencialidades. Em seus estudos da defectologia apresentados no livro “Fundamentos de Defectología”, Vygotski relata a respeito do desenvolvimento do indivíduo com defeito. Especificamente nesta leitura vemos seu pensamento a respeito do desenvolvimento das pessoas cegas, surdas e com atraso mental.

Vale ressaltar que à sua época não havia a relação da palavra defeito ao sentido de menos valia como hoje vigora, antes era vinculada estritamente a ver o outro como

pessoa em que seu desenvolvimento ocorria de forma diferente devido ao defeito biológico, mas que este não interferia na condição humana de ser. De igual modo ele ainda relata a respeito da dialética da nossa constituição biológica e cultural e com este raciocínio caminhamos durante toda nossa pesquisa.

Em seu texto, Vygotski não rotula, não classifica, não diminui, não exclui e nem segrega o outro, antes deixa claro seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento afetado pelo defeito de uma criança não pode ser considerado, em relação aos seus pares, um desenvolvimento inferior, mas sim um desenvolvimento próprio, de outro modo, à sua maneira. A compreensão do indivíduo como ser capaz faz do defeito a força para a vida. “[...] *la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo*” (PÁVLOV, 1951, p. 302, apud VYGOTSKI, 2012, p. 16).

A existência do defeito não é a questão a ser discutida, mas sim sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que é no seio da sociedade que percebemos e vivemos as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro, ao que não é normal nem o padrão para nós. É na nossa conduta diária que percebemos a alteridade. Ser surdo não é um problema, a consequência de ser surdo na sociedade é que gera um problema para tais pessoas. A sociedade está engessada e limitada aos seus padrões, à sua normalidade.

La sordera [...] su influencia directa sobre el desarrollo en su conjunto es relativamente pequeña; [...]. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural (VYGOTSKI, 2012, p. 27).

No documentário “Sou surda e não sabia” Sandrine, filha de pais ouvintes, relata sua descoberta enquanto indivíduo surdo somente ao frequentar uma escola, em seu desenvolvimento cultural. Ela percebe que as pessoas olham umas para as outras e movimentam os lábios. A princípio ela pensa que a comunicação entre as pessoas que estão a movimentar seus lábios acontece por telepatia, depois por balões invisíveis cheios de pensamentos onde o outro é capaz de ler esses pensamentos. Desta observação percebe então que não consegue fazer como as outras pessoas, pois lança seus pensamentos, mas ninguém responde, assim Sandrine descobre-se diferente.

Nossa natureza vai além do nosso biológico, onde o desafio encontrado a partir de um defeito nada mais é que a mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo em toda sua capacidade. Somos seres de possibilidades e essa expressão de vida acontece no ambiente cultural.

O defeito torna-se um desvio social baseado nos critérios da exigente normalidade. O indivíduo que possui o defeito não se percebe diferente do outro até que a sociedade o apresente como tal. “*Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su*

papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social” (VIGOSTKI, 2012, p. 18).

Esta é a questão, a sociedade os percebe como deficientes e eles se percebem diferentes da sociedade e dentro dela. Como já sinalizado, não é o defeito que limita a pessoa, é a consequência deste defeito no ambiente social que gera um problema, uma exclusão, uma segregação.

“Um rótulo rígido pode condicionar a atitude do professor e, a longo prazo, desviar o comportamento da criança para o caminho previsto” (GOULD, 2014, p. 155). Por isso precisamos ter um olhar que nos leve para além da guia deste caminho previsto. Como exemplo podemos relatar a conversa que tivemos com uma professora de artes. Diante da existência de estudantes surdos em sua classe, seus colegas de profissão afirmaram não haver necessidade dela incluí-los nas aulas de dança, pois os mesmos não ouviam. A postura daqueles profissionais estava engessada pelo rótulo, e o caminho da exclusão traçado. Fato foi que a professora não considerou o rótulo e incluiu os estudantes nas atividades propostas, proporcionando a todos igualdade em seu desenvolvimento.

Vemos assim que a presença da diferença não significa incapacidade. É muito importante termos uma postura capaz de quebrar com estes rótulos e com as representações sobre a pessoa surda como incompleta.

Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo- aquele que não escuta- que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. [...] Não está em discussão o quanto ele pode ainda escutar. [...] Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem é incorporada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53 e 54).

Assim, iniciamos este trabalho que tem por objetivo: **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura**, compreendendo que a pessoa surda, vista à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2013), é uma unidade afeto - intelecto em que a existência do defeito é um aspecto biológico e não limitador de seu desenvolvimento, sendo a diferença, uma condição humana. Partimos também do princípio que todo ser é musical (Pederiva e Tunes, 2013) e que as experiências são multissensoriais (PINK, 2015).

METODOLOGIA

Antes de adentrarmos na questão de como a pesquisa foi realizada, devemos lembrar que a escolha do caminho metodológico dentro de uma pesquisa é diretamente relacionada ao objeto e objetivo de estudo, além de fortalecer com uso de instrumentos e ferramentas de coleta e análise de dados o resultado esperado a respeito da pesquisa, evidenciando também a postura e a relação do pesquisador no quesito de sua participação direta ou não na mesma. “[...] ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto

pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento” (GONSALVES, 2003, p.61).

Ao se perceber e desejar caminhar não do lado de fora do fenômeno investigado, ouvindo o que os próprios participantes desejam compartilhar, e de como este processo se configura, vemos a possibilidade de, a partir da própria cultura surda, aprender com ela, e não apenas por meio de uma observação distanciada. Esta postura nos permite pensar numa proposta de inclusão vinda das próprias pessoas surdas e não somente de adaptações das atividades propostas para as pessoas ouvintes.

Esperou-se então um elo de cumplicidade onde o respeito a todas as questões pertinentes para as pessoas participantes da pesquisa fossem levadas em conta. Isso nos viabiliza um olhar diferenciado propiciado pela etnografia como sendo a trilha para compreendermos nossas inquietações, presenteando-nos com a beleza que permanece viva em uma cultura e que muitas vezes são negligenciadas por se observar apenas um lado da moeda.

A cultura é o ambiente/meio social o qual todos estamos inseridos e sofremos influência direta ou indiretamente, de forma consciente ou inconsciente. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (Vygotski, 2001, p.76). Ao escolhermos a etnografia como suporte deste caminhar metodológico lembramos que “[...] **a etnografia não é o estudo de uma cultura, mas um estudo dos comportamentos sociais de um grupo identificável de pessoas**” (CRESWELL, 2014, p.83, negrito nosso), portanto desejamos compreender a relação de pessoas da cultura surda com a sua musicalidade.

Por pensarmos uma educação que respeite a experiência do ser humano considerando todo o aspecto histórico – cultural deste indivíduo, por perceber e compreender que na perspectiva de Vygotski temos esse modo específico de pensar educação, contemplamos na etnografia, a possibilidade do pesquisador imergir nessa cultura por meio do diálogo com esta, “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (Vygotski, 2001, p. 76).

Dentro da etnografia encontramos a etnografia sensorial (PINK 2015) que considera os sentidos humanos numa interconectividade e as experiências como multissensoriais. Ela nos mostra um caminho direcionado para unidade perceptiva do ser humano, para além do que tem sido comumente tratado, usado e analisado nas pesquisas, ou seja, da visão fragmentada do ser humano. “A percepção é a realização não de uma mente em um corpo, mas do organismo inteiro enquanto percorre o seu ambiente, e que o que ele percebe não são coisas como tais, mas o que elas oferecem para a prossecução da sua atividade” (GIBSON apud INGOLD, 2015, p. 37).

A fim de identificarmos, a partir da cultura surda, os modos de vivência de sua musicalidade, e como procedimento de coleta de dados, fizemos uso de entrevistas individuais em que abordamos a história de vida dessas pessoas e sua relação com a música. As entrevistas aconteceram durante encontros estabelecidos com os participantes da pesquisa. A análise dos dados aconteceu a partir da fala das pessoas

surdas, na busca de que cada entrevista realizada nos evidenciasse os caminhos desta vivência da musicalidade.

ALGUNS RESULTADOS

Neste tópico, apresentaremos dois participantes, suas falas e a análise dos dados de maneira a compreendermos os modos de vivência da musicalidade das pessoas surdas, considerando sua cultura.

Cabe registrar que, apesar de apresentarmos o grau de surdez de nossos participantes, como a integralidade do ser que ele é, a interpretação e a análise dos dados não consideraram, para tais fins, este diagnóstico, pelo simples fato de o objetivo da pesquisa ser compreender os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, independentemente de seu grau de surdez. Não temos a intenção de comparar esta vivência, apenas de percebê-la, por isso o nível de surdez não será considerado.

Começaremos por Diogo. Quem ele é? Diogo tem vinte e quatro anos e é o primeiro filho de seis. Mora em Uberlândia com a mãe, o padrasto e um irmão. Sua mãe é intérprete de Libras. Foi diagnosticado com surdez bilateral profunda por diferentes médicos. Usou aparelho auditivo dos nove anos aos catorze. Faz parte da banda Ab'surdos. É oralizado, mas transita entre os surdos que fazem uso somente da Libras, como também entre os que são oralizados. Abaixo transcrevo/traduzo¹ sua fala a respeito. As palavras que aparecem em negrito, nas falas dos participantes, são grifos meus.

Em relação à música ele me contou que sempre teve contato com ela.

.....

*D: Lembro-me que, quando criança, toda a família se reunia e se juntava para **dançar**.. Eu **olhava** muito as pessoas dançando e não entendia. Minha avó materna me chamava para dançar... eu não ouvia, não entendia, mas, mesmo assim, dançava com ela.*

.....

Ao falar que a avó o chamava para dançar, Diogo simula o movimento de uma dança a dois, uma dança juntos.

.....

P: E quais suas experiências com a música?

*D: Lembro-me de ter **visto** uma pessoa tocando violão, então, quando teve uma daquelas festas de família, pedi para minha avó um violão. Aos sete anos de idade, ganhei meu primeiro violão. Aos onze anos, conheci a professora Sarita e comecei a estudar teclado. Gostava muito porque **sentia a vibração**. Gosto muito de música.*

.....

Diogo tem muito viva a recordação das danças com a avó. Relatou-me que, ainda hoje, dança como aprendeu com ela. Segue outro trecho:

1- Traduzido da Libras para o português.

.....
D: Gosto muito de dançar. **Danço** como aprendi com minha avó, ou **observando as pessoas** e, hoje, principalmente, **vendo vídeos no Youtube**. Gosto muito de música e dança. Vejo muitos vídeos de música e dança e, quando **vou à boate**, conheço a música que está tocando e danço igual.

P: Como assim? Como você conhece a música?

D: Eu escuto muito a música, **escuto com fone de ouvido** também e, quando chego à boate, eu **conheço a batida** e ela me faz **lembrar a música**, então eu falo: Ah! É aquela música! Eu sinto o som grave (forte) e me dá vontade de dançar.

P: Na música, a batida e a vibração são a mesma coisa?

D: Elas andam juntas, mas a batida e a vibração são coisas diferentes, são sentidas de forma diferente. A batida é **sentida como o pulso**, a vibração é **sentida na pele**.

.....
As experiências com a música, adquiridas ao longo de sua vida, possibilitaram a vivência de sua musicalidade. Vemos isso em sua fala ao mencionar o quanto ama a música e a dança, em seu comportamento indo às boates e em casa assistindo vídeos no *Youtube*. Sua musicalidade não é vivenciada somente pela vibração.

Somos viesados a sempre ouvir e repetir o discurso de que o surdo só sente ou percebe a música pela vibração, mas, aqui, percebemos que a unidade das percepções do organismo vai muito além de sua parte isolada. Vigotski nos fala a respeito da percepção como algo que ocorre a partir da unidade, do todo, de modo que “*los elementos aislados se unen, se acoplan, se asocian unos con otros y, por consiguiente, surge una percepción única, coherente, integral*” (2014, p. 351).

Na vida de Diogo, música e dança são indissociáveis. Frequenta boate desde os dezoito anos de idade. Em 2016, participou de um concurso de dança em São Paulo e foi o vencedor. Ao me contar este fato, ele disse que as pessoas ficam surpresas quando descobrem que ele é surdo.

Ademais, a surpresa, por parte da sociedade, em relação às potencialidades do ser humano, em especial a da relação da pessoa surda com a música também foi uma verdade na vida de Levy.

Levy tem 25 anos. Nasceu surdo profundo bilateral e é o único surdo da família. Tem três irmãos, todos ouvintes. Seu pai, sua mãe e dois irmãos sabem Libras. Trabalha em Uberlândia e é integrante da Banda Ab’surdos. Usou aparelho auditivo pela primeira vez, mais ou menos, com três ou quatro anos, e o fez até os onze. Gostava de usar o aparelho, mas, como este quebrou, está sem e, no momento, aguarda novo aparelho. Neste ínterim, um médico sugeriu que ele realizasse a cirurgia de implante coclear, mas ele se recusou.

De sua relação e experiência com a música os seguintes trechos são importantes para se compreender o modo como vivencia sua musicalidade.

P: *Quando você sentiu a música pela primeira vez? Você se lembra?*

L: *Me lembro que, mais ou menos, com seis anos de idade, fui à uma festa. Lá estava tocando uma música muito alto e eu **senti a vibração** da música. Gostei daquilo. **Foi minha primeira experiência com a música.***

.....

Levy reconhece sua experiência musical ao sentir a vibração quando a música estava tocando muito alto. Aqui verificamos que ele vive sua musicalidade e tem consciência disso. Neste momento, nos vêm à mente alguns questionamentos que as pessoas fizeram quando descobriram o objetivo desta pesquisa, a saber: Como a pessoa surda vai ouvir ou sentir a música? No caso do Levy, a resposta ao como ele vai ouvir ou sentir esta música deve-se ao fato de ela estar alta, proporcionando que ele sentisse a vibração.

Continuamos nossa conversa.

.....

P: *Você faz parte da Banda Ab'surdos. Como surgiu o interesse pela música?*

L: ***Via** meu irmão **tocar violão** e disse para minha mãe que queria aprender também. Aos oito anos, ela contratou um professor de violão, que sabia Libras porque era filho de pais surdos, para me ensinar. Estudei um ano violão e desisti. Não queria mais o violão. Aos dez anos, fui para o Conservatório Cora Pavan Capparelli e comecei a **aprender piano** com a professora Sarita que também é surda. Me formei em teclado no curso Técnico de Instrumento Musical e Canto em 2014. Ao longo da minha vida, **estudei música** mais ou menos durante treze anos. (https://www.youtube.com/watch?v=gR_jCkQdssl – link do discurso na formatura dele).*

.....

Acessei o vídeo no *Youtube* e vi, em seu discurso de formatura do Conservatório, que ele também falava deste primeiro contato com a música. O trecho selecionado de sua fala inicia exatamente com uma pergunta, muitas vezes, realizada pelos ouvintes.

.....

L: *[...]. **Porque o surdo ouve como? Não importa se não ouve com o ouvido, o importante é ouvir com o coração.** Lembro quando estava em um show, **senti o som forte dentro do coração.** Vi que aquilo era música e eu estava sentindo. Quem imaginou uma pessoa surda aprender música? E hoje eu estou me formando.*

.....

Sua vivência naquele show foi o despertar das inúmeras possibilidades que ele poderia ter em relação à música, e, como ele mesmo apontou, quem imaginaria um surdo se formar em música. Levy nos apontou que é importante ouvir com o coração e, então, eu perguntei o que isso significava.

.....

L: *Ouvir com o coração é sentir a vibração no coração, pois ele tem pulso como o ritmo da batida. “Meu coração não é surdo.”*

.....

Quando Levy menciona que é preciso ouvir com o coração nos vem à mente o fato de tratarmos este órgão como o órgão das nossas emoções. É comum dizermos que nosso coração está triste, alegre, agitado, enfim, que ele apresenta alguma emoção, e isso tem um sentido, tem um porquê. Assim, “quem pensa que a emoção representa uma vivência puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está concebendo a questão de forma equivocada” (VIGOTSKI, 2001, p. 118).

Nosso organismo é “atingido” por nossas emoções. Quando nos sentimos alegres ou assustados, ele responde de forma diferenciada à determinada situação. É fácil trazermos à memória alguma situação parecida em que tenhamos falado ou mesmo escutado a seguinte sentença: “devia ter ouvido o coração”. Mas, por que se costuma dizer que o coração é órgão de nossas emoções? Vigotski nos explica que

não é em vão que, há tanto tempo, o coração é considerado o órgão do sentimento. Nesse sentido, as conclusões da ciência coincidem com o antigo critério sobre o papel do coração. As reações emocionais são, acima de tudo, reações do coração e da circulação: e, se recordarmos que a respiração e o sangue determinam o curso de todos os processos em todos os órgãos e tecidos, compreenderemos porque as reações do coração podem assumir o papel de organizadores internos do comportamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 119)

Podemos, também, inferir que a arte, neste caso, a música, tem se apresentado para Levy como “[...] uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 2001a, p. 308). Ao citar a frase da artista francesa surda “Meu coração não é surdo”, ficou notório como a musicalidade de Levy parte desta relação forte que ele tem da arte com o seu coração, ou seja, da presença da música em sua vida e do quanto ela gera uma emoção em seu ser a ponto de dizer que é importante ouvir com o coração.

Por emoção, compreendemos muito mais que a presença de um sentimento, ela é, segundo Vigotski (2001, p. 115), “um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos” e esse sistema é composto pela percepção, pela mímica e pelo sentimento. Primeiramente, a pessoa percebe ou tem a sua representação sobre, por exemplo, um acontecimento; depois, ela manifesta em seu corpo esta percepção que desencadeia o sentimento referente a tal acontecimento. Desta forma, percebemos que a emoção em Levy não é sentimento apenas como um estado de alegria, de euforia ou de felicidade, ela se manifesta na unidade do seu corpo.

O papel das emoções em nossa constituição humana proporcionou a Levy a vivência de sua musicalidade ao se permitir ouvir a música com o coração. Por suas falas, ao longo de nossa conversa, ficou evidente que não se tratava somente do pulso existente entre a música que ele sentia e o seu batimento cardíaco, mas do fato de sua descoberta enquanto ser musical, dessa “revolução” em sua essência humana. Levy tem consciência de suas possibilidades como pessoa surda musical. É autor da música “Que absurdo” e aqui lembramos de Vigotski quando mencionou sobre a atividade criadora do ser humano: “[...] Tanto o sentimento quanto o pensamento

movem a criação humana” (2009, p. 30).

Outra maneira que Levy expressa sua musicalidade é **tocando teclado**.

.....

L: *Gosto de tocar muitas músicas, mas as três de que mais gosto são: Agnus dei* (https://www.youtube.com/watch?v=q37s_bODuQY – ele tocou no recital de formatura), *Ben e Thousand years* (<https://www.youtube.com/watch?v=7Y29ICvReA8> – ele tocou no recital de formatura). *Se você quiser ver é só procurar, no Youtube, Levy Cosfer que você acha.*

.....

De fato, fui procurar e assistir. Desta oportunidade que tive, aproveitei e assisti a matéria em que Levy fala sobre a banda da qual ele participa. Na reportagem sobre a Banda Ab’surdos, exibida em novembro de 2012, Levy fala que ele consegue **unir o sentimento, a emoção com a música**, mesmo tendo barreiras (https://www.youtube.com/watch?v=wU6Hxd_72WM).

Novamente, vemos em Levy a presença da emoção relacionada à música. Pela sua fala, depreendemos que ele vive essas emoções ao tocar seu instrumento; desse modo, a fala de Vigotski corrobora com a fala de Levy em relação a essa vivência da arte: “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (2001a, p. 315).

Não tanto entusiasta como Diogo para a dança, Levy disse que gosta de **dançar** e que o faz no **improviso**, como também no **tocar**. Quando ele me fala que improvisa, eu questiono como ele faz e ele me responde que simplesmente imagina como seria e faz. Aqui percebemos que Levy vivencia sua musicalidade no próprio corpo sem a necessidade de um modelo padronizado. Ele cria, no seu improviso, gesto e movimentos próprios.

Em Vigotski (2009), temos evidente que a atividade criadora do indivíduo pode acontecer de duas formas, uma conhecida como reprodutiva, em que não se cria nada de novo, mas que apresenta sua importância por facilitar, por exemplo, a adaptação do indivíduo no seu ambiente, e a combinatória, em que algo novo é criado, como no caso do improviso de Levy. Lembramo-nos, ainda, de Diogo que também vivencia sua musicalidade por meio da atividade criadora reprodutiva, ou seja, ele vê os vídeos de dança no *Youtube* e as imita.

Podemos nos lembrar de dois fatos de nossos participantes. Tanto ao dançar com a avó, no caso do Diogo, como na participação da festa, no caso de Levy, percebemos o papel importante da cultura no desenvolvimento do ser humano. Na cultura, eles se perceberam participantes de um universo sonoro. Tomaram consciência desta participação e, a partir dela, regularam seu comportamento (VIGOTSKI, 2012), ou seja, passaram a identificar as inúmeras possibilidades que eles tinham de vivenciar sua musicalidade não apenas pela possibilidade de aprendizagem de instrumento musical, mas de vivenciá-la de outras maneiras como indo a shows, festas, participando de

concurso de dança, como no exemplo de Diogo.

Permeados pela sua constituição histórico-cultural, aqui, assinalamos, na íntegra, o que nossos participantes nos falaram. **Eles vivenciaram sua musicalidade, na unidade do seu corpo, dos seguintes modos: *ao cantar uma música; ao tocar um instrumento; ao sentir a vibração da música; ao observar o movimento do outro e copiar; ao escutar música com fone de ouvido; ao conhecer e reconhecer a batida de uma música; ao ver o outro tocar um instrumento; ao estudar música; ao ouvir com o coração; ao pesquisar e visualizar vídeos no youtube; ao dançar; ao frequentar festas, ir à boate; ao tocar e dançar no improviso; ao sentir uma emoção com uma música.***

Compreendemos que a musicalidade é uma forma de comportamento humano relativo ao mundo sonoro e que o ser humano é um organismo que funciona em unidade. Além disso, “toda expressão musical é essencialmente corporal” (PEDERIVA, comunicação pessoal, 2016), ou seja, é vivenciada por meio do corpo como um todo, em sua globalidade. Tal corpo se organiza de diferentes formas no mundo.

Toca-nos, portanto, pensarmos a importância de se compreender, entender e vislumbrar a musicalidade por outro ângulo, por uma proposta que perceba o indivíduo como ser musical, pleno de musicalidade, partindo do princípio que a música não é percebida e vivida somente pelo ouvido e nem que a música se restringe às partituras, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas, na totalidade do ser, em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como pensar em práticas pedagógicas para educação musical, na educação básica, no contexto da cultura surda, com base apenas nas experiências das pessoas ouvintes e em atividades adaptadas, o que muito vem ocorrendo e tem o seu papel, mas precisamos considerar outras possibilidades.

A prática pedagógica da educação musical que considera a singularidade do desenvolvimento da pessoa surda não pode ser sempre uma adaptação do que é ofertado ao ouvinte. Faz-se necessário novo tempo e um olhar diferenciado.

O que precisamos compreender é a complexidade do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo, considerando a diversidade humana, o meio em que vive, as experiências que vivencia, unidos a um ambiente social educativo. Esse ambiente se refere à organização de sociedade capaz de proporcionar e disponibilizar aos seus indivíduos todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de padrões estabelecidos.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de que a educação musical pense outras formas de organização da experiência musical, que englobem inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa,

surda ou não.

Espera-se, portanto, contribuir para a ampliação de novas práticas pedagógicas no âmbito da educação musical dessas pessoas, bem como de novos referenciais que ampliem a perspectiva teórica, filosófica a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278,** de 2 de maio de 2016. Dispõe sobre o ensino da arte na educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 3 jun. 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** 3. ed. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2003.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** Trad. Valter Lellis Siqueira. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

GRIEBELER, W.; SCHAMBECK, R.. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. **XVI Encontro Regional Sul da ABEM,** Brasil, Aug. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/559> Acesso em: 20 mar. 2016.

HAGUIARA–CERVellini, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora , 2003.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: Ensaio Sobre Movimento, Conhecimentos e Descrição.** Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima e Tunes, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PINK, Sara. **Doing Sensory Ethnography.** Second Edition. London. SAGE, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade:** em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SOU SURDA E NÃO SABIA. Documentário dirigido por OCHRONOWICZ, Igor. 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas – I:** El significado histórico de la crisis de la

Psicología. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.

_____. **Obras Escogidas – V: Fundamentos de Defectología.** Machado Grupo de Distribución. Madrid. 2012.

_____. **Psicologia pedagógica.** Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-28-4

