

BENASSI, C. A. Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades.
In.: Revista Diálogos.
Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014.

ALÉM DOS SENTIDOS

Aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades¹

Claudio Alves BENASSI²

RESUMO: embora haja registros anteriores, a educação musical se institucionaliza a partir da sanção da Lei n.º 11.769. Essa ciência ou área do conhecimento não está isenta de passar por situações problemáticas, peculiares ao atual momento da educação brasileira. Uma dessas problemáticas está relacionada à inclusão de alunos com surdez na escola, uma vez que professor e intérprete ainda não têm conhecimento das potencialidades do sujeito surdo frente a música, tampouco conhecem os sinais da área musical. No intuito de preencher essa lacuna, a presente pesquisa visa catalogar e glossariar os sinais da área musical em LIBRAS. Buscou-se, por meio de revisão bibliográfica, delimitar a temática ensino de música para surdos, e em seguida catalogar os sinais já existentes. Com a ajuda de alguns colegas surdos, sinalizou-se alguns conceitos e termos da área musical. Como resultados, apresenta-se uma série de sinais de conceitos e termos da educação musical que poderão, futuramente, compor um glossário dos mesmos.

Palavras-chave: Glossário de termos e conceitos musicais em LIBRAS. Aprendizagem de música pelo surdo. Ensino de música para surdos.

BEYOND THE SENSES

Music education for deaf; myths, truths and possibilities

ABSTRACT: while there are earlier registers, music education begins institutionalization through the enactment of Law n° 11.769. The first, seen as science or area of knowledge, is still susceptible to problematic situations, peculiar to the current period of Brazilian education. One of these problems is related to the inclusion of students with deafness in schools, since the teacher and performer have yet to have knowledge of the potentialities of a deaf subject in the face of music, and have little or no knowledge of the signs of the musical area. In order to fill this gap, this research aims to catalog and to create a glossary of signs of the musical area in LIBRAS. It was sought, through bibliographical review, to define the theme “Music education for deaf”, and then, to catalog the existing signs. With the help of some Deaf colleagues, certain concepts and terms of the music business were signaled. As a result, a number of signs of concepts and terms of music education that could, in the future, compose a glossary, is presented.

¹ Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação do Grupo Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

² Artista pesquisador. Mestrando em Estudos de Cultura Contemporânea. Pós-graduando em LIBRAS pelo Grupo UNIASSELVI. Grupo de estudos REBAK e REBAK SENTIDOS. Cuiabá-MT. Editor chefe das Revistas Diálogos e CODIMUS dominojesu@hotmail.com

³ Rosa Cardoso Leandro - Professora especialista. Orientadora UNIASSELVI. rosacuiaba2011@hotmail.com

⁴ Anderson Simão Duarte - Professor pesquisador. Doutorando REAMEC. Universidade Federal de Mato Grosso. Grupo de estudos REBAK e REBAK SENTIDOS. Cuiabá-MT. Par mais avançado cuja coorientação foi imprescindível para a realização desta pesquisa. anderson.uf.libras@gmail.com

Pode-se ainda descrever problemas mais pontuais e específicos, como por exemplo, a inserção do aluno surdo na escola regular e o desconhecimento dos profissionais que nela atuam, frente a potencial musicalidade do surdo. Outra problemática com a qual se depara esta temática está relacionada à ausência e/ou à existência de poucos sinais referentes à área musical e ao número insignificantes de pesquisas referentes ao tema ensino/aprendizagem de música pelo surdo.

No ano de 2012, uma professora confidenciou que, na escola onde trabalhava, os alunos surdos eram retirados da sala de aula no momento da aula de música e direcionados para outros espaços para realizarem outras tarefas. A situação chega ao ponto de, em determinadas escolas, o intérprete dizer para o aluno surdo para não tentar entender a disciplina Música, porque a mesma faz parte da “cultura ouvinte”, estando distante da realidade da pessoa com surdez, colocando-o assim como incapaz (BENASSI, 2013).

Analisando o ensino de música e a realidade do aluno surdo em nossa região, separadamente, encontram-se problemas que são pontuais, comuns a determinadas regiões, como as de difícil acesso ou afastadas dos grandes centros: falta de profissionais do ensino de música com boa formação; projetos em que professores de música e seus alunos convivem com a falta de salas de aulas, sendo obrigados a compartilhar saberes no pátio da escola, embaixo de árvores; falta de instrumentos ou mesmo cadeiras e outros materiais de uso diário.

Da mesma forma, na LIBRAS, é possível observar inúmeros problemas, como a ineficiência do ensino da Língua de Sinais no âmbito da educação superior (BENASSI, DUARTE e PADILHA, 2012); materiais didáticos ineficientes (DUARTE e PADILHA, 2012); disputas entre surdos e ouvintes pela docência; escolas em que, por falta de conhecimento dos gestores, alunos surdos ficam desassistidos quanto à presença de um profissional intérprete na sala (BENASSI, 2013).

Atentando para a educação musical dos alunos surdos em nosso Estado – como discutido anteriormente – notam-se situações em que alunos surdos têm o direito à plena formação e a constituir-se como seres musicais cerceados. Esse problema está diretamente ligado à falta de conhecimento acerca do ensino de música para surdos e ao despreparo dos profissionais que atuam nessa área.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se a delimitação do tema, compreendendo uma ampla procura por referências bibliográficas a respeito do assunto, tendo como resultados o conhecimento do artigo “Surdez e Música: será este um paradoxo?”, de autoria da acadêmica e pesquisadora Regina Fink, que também assina a tese “Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva”, e o livro “A musicalidade do surdo: representação e estigma”, de autoria de pesquisadora Nadir Hagiara-Cervellini, além dos demais referenciais teóricos aqui utilizados, já correntes na área musical e na da Língua de Sinais Brasileira.

Tal referencial possibilitou o entendimento da real situação da educação musical frente ao sujeito com surdez, conforme se delineou no tópico anterior e nos demais que seguem-se. Na etapa seguinte, a busca seguiu no intuito de catalogar os sinais existentes dos termos e conceitos da área musical. Posteriormente, com a ajuda de colegas surdos, foi possível a sinalização de alguns conceitos e/ou termos usados para ensinar música. Nessa etapa que doravante se descortina, busca-se reunir as informações obtidas anteriormente, objetivando popularizar o conhecimento acerca da educação musical para surdos que, de acordo com os próximos tópicos, é possível se houver mediação em Língua de Sinais e profissionais capacitados para tal.

2. A MÚSICA E A SURDEZ: ESTIGMA E REPRESENTAÇÃO

Hagiara-Cervellini (2003, p. 189) observa que as representações que o sujeito surdo e seus familiares têm do surdo como um ser musical estão marcadas pela visão que trazem da surdez, seja esta como condição limitadora ou não. Ainda é marcada “pelas experiências de vida, pelas influências dos profissionais que atenderam os sujeitos e pela própria visão que têm da música como bem da humanidade”.

No município de Cuiabá, em algumas escolas, segundo relata Benassi (2013), alunos surdos são retirados da sala de aula quando o conteúdo é música. Noutras, o intérprete se retira da mesma alegando: *é música, vou interpretar o que?* Nesses casos, a representação que se tem do surdo é estigmatizada, isto é, entende-se o surdo como um ser não musical, incapaz de fruir a música como um elemento propiciador de prazer estético.

A surdez é um estigma e precisa ser superado. Não se vê a música como a possibilidade de ser apreciada pelo que ela pode promover no nível da sensibilidade. A representação do surdo não contempla esta possibilidade (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 191).

A afirmação acima traz um contexto em que a música é vista como “muito difícil para o surdo”: o caso de Isadora⁵, observado por Haguiara-Cervellini (2003), cuja família tinha na música uma proposta de educação e reabilitação. Nesta perspectiva, a música não é vista como uma possibilidade real de inclusão no universo do surdo, tornando-se apenas uma forma de treinamento, normalmente, como uma porta de escape para o estigma da surdez.

A linguagem está no mundo e o mundo na linguagem, afirma Santaella (1983, p.13), logo, os sujeitos constituem a linguagem e por ela são constituídos (BAKHTIN, [1929] 2010). Com a música não é diferente. A música está no mundo e o mundo está na música, logo, os sujeitos também são por ela constituídos. Em consonância, Loureiro afirma que,

A música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam (LOUREIRO 2003, p. 107).

3. CASOS ESTUDADOS POR HAGUIARA-CERVellini, CASO EVELIN GLENNIE, BANDA AB'SURDOS E SURDODUM

Nos estudos de Haguiara-Cervellini (2003), ficou constatado que Isadora se constituía como não musical, que a música não se tornara parte de sua vida e que a mesma não se sentia hábil bastante para tal. Isso porque a música em sua família era trabalho, fonte de proventos para a casa. A parte de Isadora, a mais penosa: “a música era um caminho para superar a representação do papel de surdo, constituindo um desafio extenuante” para a mesma (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 190,191).

Em contrapartida, Alberto⁶ teve a música vivenciada na adolescência em condição apontada pela autora como facilitadora, ou seja, vivência musical livre - atividade que na fase adulta deixou de ter importância com a perda da mãe, sua principal incentivadora. No entanto, a sua musicalidade era evidenciada em sua preferência por

⁵ Jovem surda, de aproximadamente 17 anos – quando da pesquisa (HAGUIARA-CERVellini, 2003: 95).

⁶ Adulto de 30 anos – quando entrevistado. Frequentou escola especial para surdos e sua surdez é congênita (HAGUIARA-CERVellini, 2003: 27)

músicas lentas, calmas e românticas, o que sinalizava uma identidade sonora, enfatiza Hugiara-Cervellini (2003, p. 192). Para a autora,

A musicalidade de Alberto manifestava-se também quando ele, involuntariamente, acompanhava o ritmo de música ambiente em lugares públicos. A música penetrava-lhe o corpo e ele, sem se dar conta tamborilava os dedos, ou batia os pés, seguindo o ritmo (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 193).

Fabiana⁷ foi, segundo a pesquisadora, o único caso de apropriação ampla da música, pois, desde cedo, vivenciara a mesma, “num enfoque lúdico, espontâneo e criativo, ao participar da pesquisa sobre as reações da criança surda a música” (HUGUIARA-CERVellini, 2003, p. 203,204).

Dois casos de sucesso da relação música e surdez a serem aqui enfatizados são o de Evelin Glennie e o da Banda Ab’Surdos. O primeiro trata-se de uma percussionista surda, que foi rejeitada após uma audição na *Royal Academy of Music*, em Londres, sob alegação de que os professores não sabiam nada a respeito do futuro de um “músico-surdo”.

E eu simplesmente não conseguia aceitar aquilo de modo algum. E, portanto, disse a eles, “vejam bem, se vocês se recusam – se vocês se recusam a me aceitar por essas razões, ao invés da capacidade de tocar e entender e amar a arte de criar sons – então temos que pensar de maneira muito, muito séria sobre as pessoas que vocês efetivamente aceitam”. E como resultado – assim que superamos alguns pequenos obstáculos, e depois de uma segunda audição – eles me aceitaram. E não apenas isso – o que aconteceu foi que isso mudou completamente o papel das instituições musicais em todo o Reino Unido (GLENNIE, [2003] 2007).

O segundo caso refere-se à Banda Ab’Surdos, que tem 12 componentes surdos (baterista, percussionistas e tecladistas e uma cantora surda que interpreta os poemas musicalizados que são cantados em LIBRAS) e 03 ouvintes voluntários (guitarrista, baixista e uma cantora). A banda é coordenada por 04 professores de música e especialistas em Educação Musical da área de surdez, sendo que as professoras Sarita e Gislaine são responsáveis pela harmonia/arranjo, o professor Flávio é responsável pelo arranjo rítmico e regente do grupo e a professora Dorcelita é a intérprete de LIBRAS. “Já lançamos o 1º DVD no ano 2010, com músicas bem ecléticas, xote, rock, hino nacional,

⁷ Jovem descrita por Hugiara-Cevellini (2003: 200), como sendo “uma jovem musical por excelência”.

MPB e uma música composta por Levy Costa Ferreira, que é surdo” (ARAÚJO, 2013)⁸. Pode-se citar também a banda Surdodum como um ótimo exemplo de educação musical para surdos.

Segundo o site da banda, o Surdodum nasceu como um projeto em 1994, tendo como objetivo oferecer aos sujeitos com deficiência auditiva de todos os graus e tipos “a participação em uma banda de percussão, ou seja, oferecer a integração musical por meio de um processo sócio-pedagógico e cultural. A banda show do Surdodum conta com 13 participantes, sendo 7 músicos surdos e 6 ouvintes voluntários⁹”.

4. PROJETO “O SURDO: CAMINHO PARA EDUCAÇÃO MUSICAL”

Por último apresenta-se um breve relato a respeito do Projeto “O surdo: caminho para educação musical”, coordenado pela professora Sarita Araújo, implantado em 2002.

Antes de falar do projeto, convém salientar que sua coordenadora é surda. Sarita Araújo formou-se em Música, graduação em piano, pela Universidade Federal de Uberlândia. Dentre as principais barreiras enfrentadas por ela no curso estão as disciplinas de Percepção Musical e Didáticas e Metodologias no Ensino, que não contemplam as necessidades comunicacionais da pessoa com surdez (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 10).

O projeto nasceu da necessidade de atender jovens surdos que queriam aprender música. O aluno surdo frequenta aulas de apenas duas matérias: musicalização e instrumento. Nas aulas de musicalização, participam apenas alunos surdos, com currículo adaptado e material didático-pedagógico específico, sempre assistidos por profissionais Tradutores-Intérpretes de LIBRAS¹⁰. Após a preparação desses alunos, eles são inseridos na sala de aula regular com alunos ouvintes e frequentam as demais disciplinas obrigatórias no curso de música.

A pesquisa não se limitou apenas a criar sinais. Na verdade demandou muito tempo em reuniões com professores para o desenvolvimento de metodologia e didática que contemplassem o grupo. Assim os sinais foram sendo elaborados e testados na sala de aula, o que comprovou sua eficácia (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 13).

⁸ Via correio eletrônico.

⁹ Disponível em <http://surdodum.com/>. Consulta em 16 de jan. de 2014.

¹⁰ Doravante TILS.

Para atender aos alunos surdos com eficácia, uma equipe multidisciplinar foi formada com profissionais educadores, linguistas, TILS e alunos surdos “para pesquisar os sinais já existentes e criar outros a serem usados no ensino de música para surdos” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 13). A pesquisa resultou na elaboração de um glossário de termos musicais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

5. APRENDIZAGEM DE MÚSICA POR SURDOS: MITOS, VERDADES E POSSIBILIDADES

A educação musical de surdos já é uma realidade. Como discutido no tópico anterior, os sujeitos da pesquisa de Haguiara-Cervellini (2003) vivenciaram a música, e em um dos casos observados houve completa e ampla apropriação da música como elemento estético propiciador de prazer.

Voltando um pouco na história, depara-se com o caso Hellen Keller, que ficou surda-cega aos 18 meses de vida. Foi alfabetizada por Anne Sullivan e na vida adulta iniciou uma busca intensa pelo prazer estético. Nos relatos dessa busca, encontram-se descrições de atividade de apreciação de esculturas por meio do tato e peças teatrais tendo alguém descrevendo as cenas para ela. A música foi para Keller uma forma de viver com prazer as expressões artísticas.

Sua capacidade de apreciar a música tem sido largamente discutida. Ela tem “ouvido” com os dedos, piano, violino, tendo-se mesmo projetado vários aparelhos para fazê-la apreciar também a orquestra. Ela já conseguiu “ouvir” rádio, pondo os dedos de leve num tampo de ressonância feito de balsa wood. Chega a distinguir quando é o locutor que fala ou quando é música. Chega mesmo a conhecer certa estação pela maneira muito destacada com que o locutor anuncia o prefixo da emissora. Sabe quando é o solo ou conjunto instrumental, chegando, por vezes, a determinar que instrumentos atuam no conjunto. Às vezes, confunde o violino com o canto, o violoncelo com a viola; mas nunca se engana no ritmo nem no gênero da composição, mesmo quando se procura atrapalhá-la (HAGUIARA-CERVELLENI, 2003, p. 20).

O relato acima prova que o surdo pode apreender a música como objeto estético. No entanto, para isso, é necessário desfazer o estigma em torno da música em relação à surdez. Além disso, os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem de música pela pessoa com surdez necessitam ter formação na área musical. A Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi, na Conferência Nacional do INES, em 2009, afirmou: “intérpretes não podem interpretar aquilo que não sabem” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 13). Segundo os autores, a falta de conhecimento específico por parte desses profissionais leva

o surdo a uma compreensão literal do assunto, o que impossibilita a construção efetiva do conhecimento. “Portanto, a formação desse profissional deve ser compatível com o espaço em que ele irá atuar” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 13).

A educação é uma área específica e a música, mais ainda. Por isso, necessita-se de TILS com essa especificidade, com conhecimento musical. não é possível o professor ministrar uma aula de música, falar de métrica e escalas a um aluno surdo, se um TILS capacitado não realizar a tradução (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Logo, considera-se que tratar a surdez e a música como incompatíveis é um mito. E a afirmação de que o surdo não consegue apreender e fruir a música como objeto estético também o é. A educação musical de surdo é uma realidade possível, no entanto, seu sucesso depende da formação dos profissionais nela envolvidos. As possibilidades são amplas e ainda quase inexploradas.

6. SINAIS DOS TERMOS E CONCEITOS DA ÁREA MUSICAL LEVANTADOS: APONTAMENTOS PARA UMA NOVA PERSPECTIVA

Como parte dos resultados desta pesquisa, serão apresentados neste artigo apenas os termos e conceitos da área musical em Língua Portuguesa, pois não se dispõe de espaço para a inserção de fotos, tampouco dos sinais escrito em *Sign Writing* como se pretendia no projeto. Os mesmos serão organizados da seguinte forma: 1) sinais dos instrumentos musicais; 2) sinais da orquestra, do coral e seus respectivos naipes; 3) sinais dos termos e conceitos da área musical.

SINAIS DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

| | | | |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1) Violino | 11) Flauta | 20) Trombone | 30) Marimba |
| 2) Viola | 12) Flauta doce | de vara | 31) Vibrafone |
| 3) Violoncelo | 13) Clarineta | 21) Tuba | 32) Xilofone |
| 4) Contrabaixo | 14) Oboé | 22) Souzafone | 33) Maracas |
| 5) Harpa | 15) Saxofone | 23) Prato | 34) Castanholas |
| 6) Piano | 16) Fagote | 24) Gongo | 35) Gaita |
| 7) Violão | 17) Trompete | 25) Caixa clara | 36) Acordeon |
| 8) Cavaquinho | 18) Trompa | 26) Bombo | 37) Corneta |
| 9) Guzheng | 19) Trombone | 28) Pandeiro | |
| 10) Flautim | de pisto | 29) Surdo | |

SINAIS DA ORQUESTRA, DO CORO E SEUS RESPECTIVOS NAIPES

| | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| 1) Orquestra | 3) Naípe das cordas | 5) Naípe dos metais |
| 2) Naípe | 4) Naípe das madeiras | 6) Naípe da percussão |

- | | | |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|
| 7) Coral | 9) Naipe dos contraltos | 11) Naipe dos baixos |
| 8) Naipe dos sopranos | 10) Naipe dos tenores | |

SINAIS DOS TERMOS E CONCEITOS DA ÁREA MUSICAL

- | | | |
|--------------------------------|----------------------|-------------------|
| 1) Pentagrama | 17) Bemol | 37) Música |
| 2) Linha | 18) Sustenido | 38) Regente |
| 3) Linha suplementar superior | 19) Bequadro | 39) Regência |
| 4) Linha suplementar inferior | 20) Escala | 40) Palheta |
| 5) Espaço | 21) Escala maior | 41) Palheta dupla |
| 6) Espaço suplementar superior | 22) Escala menor | 42) Batuta |
| 7) Espaço suplementar inferior | 23) Acorde | 43) Baqueta |
| 8) Nota musical | 24) Acorde maior | 44) Tercina |
| 9) Pausa musical | 25) Acorde menor | 45) Quintina |
| 10) Semibreve | 26) Acorde aumentado | 46) Compositor |
| 11) Mínima | 27) Acorde diminuto | 47) Composição |
| 12) Semínima | 28) Intervalo | 48) Partitura |
| 13) Colcheia | 29) Intervalo maior | 49) Compasso |
| 14) Semicolcheia | 30) Intervalo menor | 50) Ritmo |
| 15) Fusa | 31) Intervalo justo | 51) Ritornello |
| 16) Semifusa | 32) Glissando | 52) Clave |
| | 33) Melodia | 53) Clave de Sol |
| | 34) Harmonia | 54) Clave de Fá |
| | 35) Contraponto | 55) Clave de Dó |
| | 36) Músico | |

Futuramente, todos os sinais aqui descritos, tanto os que foram encontrados no vídeo produzido por Bordini quanto na parte do glossário de Gonçalves e Oliveira e aqueles que se originaram da contribuição de nossos colegas surdos, serão editados em um glossário bilíngue, isto é, em Língua Portuguesa e em LIBRAS escrita. O glossário poderá contar com vídeos dos sinais em DVD anexado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área educacional, apesar de ter apresentado, nas últimas décadas, avanços pedagógicos importantes, também apresenta demasiado apreço pelo ortodoxismo acadêmico, como, por exemplo, o formato de classes, com quadro branco ou negro, professor e alunos acomodados em fileiras. A ela, rotineiramente, somam-se profissionais que reproduzem o “modelo” dos seus mestres, quase sempre conservadores de métodos antiquados e ultrapassados. Verifica-se que, com a aprovação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, a escola “inchou” com novos profissionais – intérpretes de Língua

Brasileira de Sinais, muitos deles sem formação adequada, oriundos de igrejas que reproduzem, ortodoxamente, um modelo de “inclusão” questionável.

Tais profissionais disseminam e insuflam a comunidade a um conceito de cultura equivocado, reduzindo-o ao que Sahlins (1997, p. 43) chama de um duplo empobrecimento conceitual: “reduz-se-a a um propósito funcional particular – marcar a diferença”, ou seja, deixar claro a condição de surdez e diferença constitucional do sujeito “e constrói-se, a partir daí, uma rápida história de suas origens impuras nas entranhas do colonialismo ou do capitalismo”.

Conforme discutido anteriormente, a educação musical esteve ausente das escolas brasileiras, retornando por força de lei, da mesma forma que a LIBRAS aparece no dia a dia escolar. Em nome de uma inclusão, o sujeito com surdez é acolhido na escola sem que haja sequer uma preparação da mesma para recebê-lo.

É comum ouvir relatos da atuação de intérpretes que, por falta de conhecimento, abandonam a sala durante as aulas de músicas. Sabe-se que alguns profissionais intérpretes dizem para os alunos surdos que “música é coisa de ouvinte, não faz parte da *cultura surda*, portanto o surdo não é capaz de entendê-la. Outros ainda dizem: “a aula é de música, vou interpretar o que?”. Equivocadamente, tal profissional está estigmatizando o surdo como um sujeito “menor, diferente, incapaz e não musical”. Os casos estudados por Haguiara-Cervellini, bem como o caso Evelin Glennie, a Banda Ab’Surdos, SurdoDum, Sons do Silêncio e, lembrando a célebre Hellen Kellen, provam que o surdo pode fruir a música como objeto estético e dela se apropriar.

No entanto, é necessário que haja formação dos profissionais que atuam junto a esses sujeitos e a devida conscientização da família para que o modelo estigmatizado não se perpetue. Professores de música necessitam ter conhecimento das possibilidades musicais do surdo e das didáticas e metodologias para o ensino. Profissionais intérpretes precisam se qualificar para atuar na disciplina Arte – Conteúdo Música, fazendo-o chegar ao surdo por meio de sua Língua de Conforto, a LIBRAS.

O crescente número de pesquisas relacionadas à área musical e à língua de sinais tem possibilitado importantes avanços em ambas as áreas. Não obstante, acredita-se que com a popularização dos casos já estudados e das novas pesquisas que se delineiam na área do ensino de música para surdos e dos sinais dos termos e conceitos utilizados na educação musical, haverá futuramente um decréscimo no número de surdos que não

aceitam a música como um objeto estético passível de fruição por ele. Cabe a esses profissionais e à família desconstruir o estigma do surdo em relação à música, apropriando-se dos conhecimentos acerca da área musical frente ao sujeito com surdez. Uma vez professores, intérpretes e familiares compartilhando tais saberes, cada um na esfera que lhe compete, o surdo de fato permeará, cada vez mais próximo, o centro da sociedade.

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

OBRAS CITADAS

ALVARES, S. L. de A. **500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos**. http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONF EREN/SALVARES.PDF. Consulta em 26 de set. de 2013.

BAKHTIN, M. M. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14.ed. São Paulo: 2010.

BENASSI, C. A; DUARTE, A. S. PADILHA, S. J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. **Revista Norteamentos**. Revista de estudos linguísticos e literários da UNEMAT, v 5, n 10, dez. 2012.

BENASSI, C. A. LIBRAS: inclusão no papel, exclusão na realidade. **Diário da Serra**. Tangará da Serra, 8 de mai. 2013.

BRASIL. (Presidência da República). Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 145, n. 159, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002.

DUARTE, A. S; PADILHA, S. de J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **ReVEL**. Revista Virtual de Estudos de Linguagens, v 10, n 19, ago. 2012.

FINK, R. Surdez e Música: será este um paradoxo? In. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007

_____. Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.

GLENNIE, E. Evelyn Glennie: How to truly listen. Tradução para o português de Durval Castro e revisão de Felipe Hickmann Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/en/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html. Consulta 26 de setembro de 2013.

GONÇALVES, D. B; OLIVEIRA, M. R. **Termos musicais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Uberlândia: Pessalácia Gráfica e Editora, 2011.

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

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

SAHLINS, M. [1987] **Ilhas de histórias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SANTAELLA, L. [1983] **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 2001.

