

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

AMAURI MORET DA SILVA

TRADUÇÃO DE MÚSICA & EDUCAÇÃO DE SURDOS

Porto Velho, julho de 2017.

AMAURI MORET DA SILVA

TRADUÇÃO DE MÚSICA & EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

Orientador: Dr. Júlio César Barreto Rocha.

Linha de pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens.

Porto Velho, julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por Ele ter me concedido a vida, e por me permitir viver novas experiências a cada dia. Eu acredito que sem Ele nada do que está acontecendo na minha vida seria possível.

Um agradecimento especial dedico à pessoa que me conduziu neste caminho e me direcionou à pesquisa, meu orientador, Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha. Os nossos caminhos se cruzaram no instante em que a Libras nos aproximou, a minha proposta de escrita de dissertação foi desafiadora, mas as suas orientações fizeram da minha pesquisa uma nova conquista.

À minha família que, incondicionalmente, sempre me apoiou e me deu suporte para que eu pudesse galgar novos caminhos. Quando digo família não me refiro somente à biológica, mas a todos que são, em um determinado momento, queridos e partilham das minhas lutas e vitórias. Neste caminho acadêmico e profissional, muitas pessoas foram importantes, não irei citar nomes para não ser injusto com aqueles que possivelmente não lembraria.

Ao meu melhor amigo Surdo, Jadilson Serafim, pois nossa amizade foi primordial para que eu pudesse mergulhar no universo do mundo surdo. Lembro que em 2013 tivemos o nosso primeiro contato, e assim vivenciamos a Libras em todos os momentos. Agradeço meu amigo e irmão pela sua paciência em me ensinar sua língua visual, muitas lutas, brincadeiras e momentos de descontração que fizeram com que eu pudesse me apoderar da Libras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, cujos debates e discussões fundamentaram minha prática e fazem parte do meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À equipe de tradução, gravação e edição das músicas, Júlia Cardoso e Vinícius Maçal, meu muito obrigado pelo empenho de cada um de vocês. O esforço e a dedicação fizeram com que este trabalho ficasse com um formato belíssimo.

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho à minha mãe, Inalda da Cruz Moret Silva, que sempre me ensinou os valores da vida, que me educou e fez com que eu me tornasse este grande homem. Obrigado, mãe, por ser mãe e pai ao mesmo tempo, sem você jamais chegaria onde estou hoje. Para você todas as coisas boas dessa vida.

Deus é tão maravilhoso que não contente com minha educação me deu logo duas mães, uma biológica e outra adotiva, mas que partilham do mesmo amor que sinto. Dedico a você, Marlene Schulz, um presente de Deus na minha vida, você me adotou e tem cuidado de mim como uma verdadeira mãe. Obrigado por fazer parte da minha vida e da minha história. Tenho duas famílias queridas.

Se vive uma nova vida a cada nova língua que se fala: se você sabe somente uma língua, você vive somente uma vez. Então, permita-se viver usando as mãos e abrindo os olhos para esse aprendizado e para esse mundo visual.
(GESSER, 2012, p. 181).

RESUMO

Esta pesquisa entrelaça música, surdez e educação, partindo da premissa de que o som pode ser compreensível para os surdos. Dado o reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas, fato esse que assegura a língua em todos os espaços como meio de comunicação do povo surdo. Nesse contexto, surge a inserção do intérprete de Libras. Ele possibilita ao surdo a apropriação de elementos simbólicos presentes na música. Por isso, favorece desenvolver um espaço criador de um currículo intercultural. Assim, os processos de tradução\interpretação específicos para Libras se aproximam do dever de conceder “acessibilidade” em diversas camadas sociais. Será importante diferenciar para as culturas ouvintes este ideal identificador de comunidades de relações privadas surdas que tenham por componente principal o fato de poderem receber educação musical. Portanto, aproximamos o elemento música do sujeito surdo, pois ela é concebida de maneira diferente pelas culturas envolvidas. O ensino musical deve ser reforçado na educação escolar para fortalecer a construção de mundo dos surdos, ampliando-lhe o conhecimento tornando-o sujeito detentor de informações sociais até então deixadas à margem da sua vivência. A exploração dos componentes das canções pode tanto voltar-se a sensações como admitir referenciais históricos (distantes e genéricos) ou situacionais (próximos e locais). A música é composta de fontes subjetivas e sugere para a sua compreensão plena um conhecimento da sua estrutura. Desse modo, um trabalho educacional bilíngue favorece conhecimentos aos surdos, compartilhando vivências entre a Libras e a Língua Portuguesa. A Educação de surdos valeu-se de aportes de Paulo Freire, do qual obtemos parâmetros, logo, criamos uma proposta empregando técnicas de tradução\interpretação contemplando a Comunidade Surda. A proposta deste Trabalho partiu de uma teoria sociocultural, ou seja, o contato do indivíduo com meio social em que ele está inserido. Para isso, o sujeito usa os artefatos culturais como língua, para influenciar o meio. A metodologia se valeu de uma perspectiva político-cultural, permitindo enfrentar a lógica da desconstrução da incapacidade dos surdos em conceber a música. Ao final realizamos um levantamento de músicas para a tradução e sua futura aplicação, nessa dinâmica, poderemos obter horizontes ainda inexplorados na educação geral de pessoas surdas.

Expressões-chave: Música; Cultura; Educação; Tradução\Interpretação; Filologia Política.

ABSTRACT

This research mixes music, deafness and education, assuming that the sound can be comprehended by the deaf people. Once recognized the LIBRAS (Brazilian Sign Language for the Deaf People) as the official language to the deaf communities, this fact assures the language in every space as the mean of communication for the deaf people. In this context, emerge the insertion of the LIBRAS interpreter. He allows to the deaf people the appropriation of symbolic elements presents in the music. By this fact, allows the development of a space of a intercultural curriculum. Then, the processes of translation/interpretation, particularly for LIBRAS, gets near of the duty of conceiving accessibility in diverse social layers. Will be important differentiate for the hearing cultures this ideal that allows the identification of private relations of the deaf that has as main component the fact of the capability of receiving musical education. Therefore, we approximate the element music to the deaf subject, because it's conceived in different ways by the different cultures involved. The musical teaching must be reinforced in the scholar education to improve the "world construction" of the deaf, maximizing the knowledge and turning the one in a subject holder of social information left in the margin of his existence until that. The exploration of the content of the songs can turn to sensations like admitting historical references (distant and generics) or situational (near and locals). The music is made by subjective sources and suggests to its fully comprehension a knowledge of its structure. By this way, a bilingual educational work favors knowledge to the deaf, sharing experiences between LIBRAS and the Portuguese Language. The deaf education used contributions of Paulo Freire, where parameters where obtained, than, a purpose was created using translating/interpretation techniques, favoring the deaf community. The purpose of this work came from a social cultural theory, the contact of the individual with the social mean where he is inserted in. For that, the subject uses cultural artifacts like a language to influence the environment. The methodology used a political and cultural perspective, allowing to confront the logical of the deconstruction of the inability of the deaf people to conceive the music. In the end, we made a collection of songs to translate and for its future application, using this dynamic we will be allowed to obtain unexplored horizons in the general education of deaf people.

Keywords: Music; Culture; Education; Translation/Interpretation; Politic Philology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Seção I - Tipologia da Pesquisa	13
1. Teorias Socioculturais de Educação	13
2. Parâmetros Educacionais e Perspectiva Político-Cultural	16
2.1. Normatizações do ensino de Música na Escola Pública	18
3. O Processo de Reconhecimento da Libras	20
4. Música, Surdez e Educação	25
4.1 A Surdez, o “Ouvido”, a Sociedade e a Educação	28
Seção II- Conceitos Empregados no Estudo da Libras	32
1. A Expressão Visual do Som para os Surdos	32
2. A “Acessibilidade” e as Pessoas Surdas	37
3. Culturas Ouvintes, Surdas e Música	42
4. Surdos como Comunidades de Relações Privadas	45
Seção III- A Influência do Som para o Surdo	47
1. A Sociedade Envolvente “normalmente” Ouvinte e as Comunidades Surdas	47
2. O Surdo e a Capacidade de Apreciar a Música	52
3. Surdez e Ensino Musical	57
4. Técnicas de Tradução\interpretação	61
Seção IV- Música no Currículo Escolar e as Pessoas Surdas	69
1. Um Currículo Intercultural para Surdos	69
2. A Música no Trabalho Educacional Bilíngue	74
3. Comunidades Minorizadas e Ensino Musical	78
4. Uma Proposta de Inserção de Música no Currículo Bilíngue	82
Seção V- Música no Ensino em Comunidades de Surdos	86
1. Ensino Musical na Educação de Surdos	86
2. As Letras de Canções	89
3. Processos de Tradução/Interpretação para Libras	92
4. Levantamento de Músicas para Tradução na Educação de Surdos	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXO: LETRAS DAS MÚSICAS TRADUZIDAS	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tradução do primeiro verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.	64
Figura 2 - Tradução do segundo verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.....	64
Figura 3 - Tradução do terceiro verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.....	64
Figura 4 - Tradução do quarto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.....	64
Figura 5 - Tradução do quinto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.....	65
Figura 6 - Tradução do sexto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LS - Língua de Sinais

Libras - Língua Brasileira de Sinais

ASL - Língua de Sinais Americana

LP - Língua Portuguesa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

TILS - Tradutor e Interpretador de Língua de Sinais

CRP - Comunidade de Relações Privadas

EI - Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

A educação dos surdos foi marcada por muitas lutas e sofrimentos e o pensamento hegemônico sustenta a surdez como uma deficiência. Práticas educacionais impositivas ditavam as normas para que estes sujeitos pudessem se adequar ao modelo padrão de educação. A história retrata que o sistema educacional negava o ensino ao surdo, uma vez que eles eram seres considerados incapacitados de conceberem a linguagem. Porém, organizações de comunidades surdas promoveram o reconhecimento da Libras numa forte luta pelos espaços educacionais, assim como uma educação de qualidade.

Pensar em música é pensar em som, no entanto experienciar uma música vai muito além dos aspectos auditivos, pois todo o corpo é rendido pela música. No entanto, no contexto educacional, a educação musical pode se posicionar de certa maneira que, por vezes, exclui o estudante surdo, visto que não prioriza a condição linguística desse aluno. Portanto, esta pesquisa pretende apontar a Libras como a língua que deve nortear o ensino musical para alunos surdos, valorizando um cantar com as mãos.

Para a pesquisa contamos com inúmeras obras que narram as concepções de educação e trajetória educacional das pessoas surdas. Desse modo, enveredamos nos textos que tecem a educação de surdos, tendo a música como principal norteador no processo de ensino. Nesse viés, a discussão teve como primeira necessidade desconstruir discursos dominantes sobre o surdo e a música. E, simultaneamente, a construção de uma nova percepção sobre a educação musical enquanto possibilidade de democratizar o acesso às artes e a saberes que ultrapassam fronteiras. São olhares delimitados e ainda marcados pela admissão de certa incapacidade do surdo como “diferente”. Neste estudo, propomo-nos analisar o ensino de música, enquanto representação simbólica cultural, segundo as concepções da cultura surda e suas adaptações dentro dessa cultura. Esse ensino musical torna-se um instrumento de aproximação do sujeito com as sensações e emoções, provocando efeitos na exposição do surdo com a tradução da música realizada nas mãos de um usuário Língua Brasileira de Sinais.

O texto foi construído a partir das expectativas e anseios da comunidade surda externa. Reconhecendo que, em meio a tantas conquistas, o reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas, ainda é possível verificar a existência de representações sociais que definem impossibilidades de o surdo apreciar uma música. Além disso, considerando a

educação musical necessária ao desenvolvimento do sujeito, a escola como um espaço aberto para inserção da sociedade e a sociedade como multifacetada. Nesse sentido, a escola deve proporcionar que a educação possibilite os encontros entre múltiplos olhares e experiências, produzindo, desta forma, um currículo intercultural que tenha respeito a esses encontros e às singularidades.

Nesse sentido, a discussão envereda-se aos estudos culturais, à questão do surdo em meio a uma abordagem crítica de representação, isto é, dentro de um olhar social. Olhar esse que narra como devem os surdos ser chamados, a direção aonde devem ir, como devem falar, ou seja, uma tentativa de dar uma forma àquilo que escapa ao entendimento de um leitor comum. Este estudo se consolida como um convite aos que buscam pensar sobre como uma cultura que, sorrateiramente, controla e impõe papéis sociais já definidos. Papéis estes para quem se desvia de uma certa “normalidade”.

É preciso refletir sobre os pressupostos político-culturais que definiram previamente tais propostas, no intento de abrir, discursivamente, para um caminho em que o pensamento sobre o sujeito surdo não fique enquadrado em parâmetros afastados de si mesmo.

A pesquisa se propõe, ainda, contribuir com os elementos interculturais do currículo, ampliando o conhecimento de mundo e levando ao sujeito informações sociais, a quem o acesso não ocorre de forma natural. Assim, a base epistemológica direciona a construção curricular e fornece mecanismos necessários para que a educação se molde às necessidades do surdo. A musicalidade, nesta conjectura, é entendida como elemento integrador do currículo na educação de surdos, visto que sua proposta fundante é oportunizar o ensino de conteúdos sem oprimir os discentes.

Na primeira seção, abordaremos os conceitos sobre educação, o reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas, as propostas dos parâmetros educacionais em relação ao ensino musical e o entrelaçamento da música, surdez e a educação.

A segunda seção tem por objetivo apresentar os conceitos empregados no ensino de Libras, tais como, acessibilidade, culturas ouvintes e a influência do som para os surdos.

Já, na terceira seção, ressaltamos a importância que a expressão do som transmite para o surdo, a capacidade que ele possui para apreciar música, a conceituação de técnicas de tradução e o ensino musical na educação de surdos.

A quarta seção procura viabilizar a inserção da música no currículo intercultural bilíngue, proporcionando o foco para o ensino musical na educação escolarizada de surdos.

E, por fim, a quinta seção apresenta a música passando por um processo de tradução para Libras para que seja aplicada no ensino de surdos, assim como um levantamento de outras canções que deverão passar pelo mesmo processo tradutório, visando os valores culturais que elas possuem.

Seção I - Tipologia da Pesquisa

*E assim crescendo eu fui me criando sozinho
Aprendendo na rua, na escola e no lar.
(João Nogueira)*

Esta seção possui quatro tópicos. Inicialmente abordamos os fundamentos da educação escolarizada, pautando-se em autores que concebem a educação escolar como prática de interação social a partir do contato entre os sujeitos. Em segundo, apontamos a educação escolar na perspectiva dos parâmetros educacionais, em que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem para reforçar a importância de uma educação escolar que valorize e, ao mesmo tempo oportunize o ensino de música ao aluno. No terceiro tópico, apresentamos o processo de reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas, assim, com a língua, os surdos se mostram como sujeitos possuidores de uma cultura e identidade próprias. Por último, juntamos uma trilogia, que une Música, Surdez e Educação, a fim de legitimar o ensino de música aos sujeitos surdos, pois os discursos sociais que atravessam o tempo e a história os colocam como cidadãos impossibilitados de apreciarem uma canção.

1. Teorias Socioculturais de Educação

A educação escolar é orientada a aproximar teoria e prática (práxis), tendo em vista obter alguma mudança social. Por esse prisma, a educação deve ser questionadora e emancipatória. Na tentativa de combater o pensamento hegemônico dito “burguês”, sobretudo desde meados do século XIX, os modelos educacionais combativos devem resistir a deixar a população tornada massa às margens dos processos formativos, dado que assim pode-se chegar a evitar legitimar os conhecimentos nascidos da hegemonia. Segundo Saviani (2008), a partir ideia do que seja a teoria pedagógica histórico-crítica, proposta por ele, que sustenta uma prática sociocultural que preza pela igualdade, em que as relações sociais passam a construir substancialmente boa parte do seu conhecimento com base nos seus próprios valores.

A iniciativa da concepção histórico-crítica não é concentrar as atenções nos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, discentes e docentes. Assim como foi na pedagogia tradicional (centrada no docente) ou na Escola Nova (com enfoque básico no

discente. Ela deve mediar as críticas nas diferentes percepções que esses indivíduos possuem sobre a realidade. Desse modo, Saviani (2008, p. 63) vai afirmar que “o ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos”, de modo que “o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social”.

A educação pode ser, assim, construída a partir dos encontros possibilitados pela interpretação dos signos, permitindo que cada indivíduo constitua saberes pela compreensão do mundo como um todo. A ideia de saberes produzidos na interação social configura o diálogo entre Kant e Freire na obra *Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire* (2007), escrita por Vicente Zatti. Tanto Kant como Freire concordam que a educação é um meio para levar os sujeitos a terem autonomia. Por outro lado, cada qual estabelece a origem dessa autonomia a partir do seu posicionamento filosófico, visto que “para Kant o homem retira de si, da própria razão, os meios para se fazer homem, já em Freire é a ação dialógica feita no mundo com os outros que possibilita a própria construção” (ZATTI, 2007, p. 67). Além disso, Duarte (2012, p. 41) corrobora dizendo que “o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens”.

Saviani (2008, p. 07) indica o caminho recordando que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso só aprender, o que implica o trabalho educativo”¹. Nesse sentido, a evolução de um ser enquanto sujeito não estabelece uma relação de total dependência intelectual. Isso pode ser chamado de caráter biológico, mas também ele depende do meio em que está inserido, permitindo, ou dificultando, o desenvolvimento de determinadas capacidades individuais.

Para Saviani (2008, p. 07),

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Saviani encaminha dessa forma uma abordagem do ser humano, por meio da qual propõe que o trabalho educativo é produzido pelas pessoas. Assim como a singularidade de

¹ Claramente, Saviani (2008) faz aproximação da sua teoria com a famosa declaração de abertura do *Segundo Sexo* de Beauvoir (1949).

cada indivíduo produz uma resultante diferenciada; dada também por uma coletividade de pessoas, ou seja, dada pela sociedade.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral - os animais inclusive - adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades (SAVIANI, 2008, p. 93-94).

Nessa perspectiva de adaptação ao mundo em que vive, os discentes vão se desenvolvendo socialmente nos espaços escolares. Eles estão imersos em uma cultura que, por vezes, possibilita aproximá-los dos signos produzidos pela relação de contato com os outros seres humanos. Por isso, o aluno é dotado de conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória de maneira compartilhada.

Estar em diálogo com a percepção do outro sobre o mundo constitui um dos princípios de emancipação defendidos por Paulo Freire na sua *Pedagogia da Autonomia* (1997). Em que a educação não surge como determinada, pré-concebida, segundo modelos liberais do capitalismo. Porém está relacionada a uma dimensão cultural que afeta os sujeitos em suas individualidades e, sobretudo, durante as relações sociais. Para Freire (2009, p. 23), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

O Surdo,² em contato com o outro, neste processo de interação sociocultural, procura desenvolver-se, e, todavia, é interpelado pela língua e a cultura ouvinte³. A terminologia “surdo” já carrega em si mesmo múltiplos significados e, historicamente, esse termo já determina quem é o sujeito das relações sociais. A educação de surdos de um modo geral é árdua e dificultosa, pois está cercada de estereótipos e preconceitos (QUADROS, 1997). Desse modo, o aluno busca produzir significados e construir concepções ao oferecer as trocas culturais, mas se esbarra na limitação linguística imposta pelo meio em que o recebe.

Tendo em vista que é dentro do espaço cultural que o indivíduo aprende. Devemos

²Para Arruda (2015, p. 11), “como um grupo social que são, os surdos rejeitaram os termos ‘surdo-mudo’, ‘deficiente auditivo’, ‘mudinho’ para se assumirem como Surdos com ‘S’: pessoas com uma característica específica que as leva a terem uma visão de mundo particular e, como consequência, uma língua própria com toda cultura que lhe é inerente”.

³A cultura ouvinte se define pela maneira de emitir, receber informações, conceitos, enfim, comunicar-se através de uma língua oral auditiva.

considerar que, tratando-se de comunidades surdas, o contexto educacional e o momento histórico circunscrevem a aprendizagem desses indivíduos. É importante destacar que os surdos estão inseridos em um processo sociocultural. E, como parte desse processo, seriam usuários de uma outra língua, uma espécie de estrangeiro no Brasil, que possui uma cultura e uma identidade surda (STROBEL, 2015).

Finalmente, deve-se possibilitar aos usuários de outras línguas oportunidades nas quais eles possam se relacionar em vários ambientes sociais, na escola, por exemplo, onde os entraves linguísticos necessitam ser vencidos. Valorizar a língua natural dos surdos é também considerar a sua cultura, pois a língua é a marca mais antiga de um povo, como caracteriza Strobel (2015). A LS (Línguas de Sinais existentes no mundo) é um “artefato cultural do povo surdo” que, apesar de tantas tentativas do colonizador de bani-la, ela perdurou ao longo do tempo; a língua sobreviveu **nas mãos** dos seus usuários, mesmo quando proibidos de se comunicarem, através de sinais.

2. Parâmetros Educacionais e Perspectiva Político–Cultural

Seguindo uma concepção de educação escolar que garanta a aprendizagem na realização do trabalho docente, o governo propõe discussões sobre as bases curriculares que sustentariam a concepção de educação para toda vida. Em vista disso, as propostas deveriam considerar tanto os aspectos comuns como a heterogeneidade cultural. Esses, enquanto elementos formariam os debates sobre as formações de um currículo abrangente. Dessa forma, as diversidades culturais e sociais do país representam espaços de “disputa, diferença, de relações e de poder”, ou seja, espaços políticos que alimentariam a identidade nacional (MOREIRA, 2012).

Com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, o posicionamento curricular de implantar uma base comum e outra diversificada é reforçado. No artigo 22 prevê, no que se refere à educação básica, “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto, a formulação de diretrizes contribuiria para a construção do currículo e a inserção de conteúdos necessários, ficando como responsável a União em conduzir a proposta. A colaboração da LDBEN seria em favor de consolidar a “organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares. O que reafirma o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser

complementado por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática” (BRASIL, 1997, p. 14).

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é fruto da análise de propostas curriculares de diferentes unidades de ensino municipal e estadual. Após uma elaboração preliminar, em 1995-1996 foi organizada uma discussão em âmbito nacional sobre a constituição final de uma plataforma de referenciais. Esses fatores orientariam as propostas curriculares, contando com a participação de um público interessado. Sendo, portanto, professores de diferentes níveis e modalidades, secretarias municipais e estaduais de ensino, técnicos, representantes de sindicatos e conselhos.

Os parâmetros educacionais partem do princípio de que o aluno possa construir o seu conhecimento pelo contato com estímulos diversos. E, nesse percurso, o professor, mais do que um transmissor de conteúdos, torna-se um provocador dos processos mentais do aluno. Ao assumir esse papel, o professor contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e a construção da autonomia do sujeito cognoscente. Nas palavras de Moretto (2010, p. 44), a “sua presença se faz absolutamente indispensável como elemento organizador do contexto de aprendizagem, com vistas a facilitar o processo de construção das representações pelo aluno”.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a nortear o processo educacional no Brasil. Ele tem por objeto construir pensamentos voltados ao pleno exercício da cidadania, ou seja, a uma política educativa que pretende estabelecer um padrão amplo de educação participativa. Os parâmetros buscam explorar recursos culturais, abrindo discussões sobre um modelo de ensino. Um modelo que também considerasse outros saberes, outras discussões que pudessem contemplar várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, preparar o estudante para enfrentar o mundo e agir nele politicamente, assumindo assim os seus direitos e deveres com maior liberdade.

Os PCNs pretendiam ampliar significativamente a qualidade do ensino, através de uma prática educativa que abordasse questões sociais, temas transversais, pluralidade cultural, adaptando o currículo de acordo com as diferentes “especialidades” que demarcam a diversidade nacional. Nesse processo, cada docente transforma a sua prática pedagógica em um canal para a inserção dos conteúdos, estratégias e formas de aprendizagem que considerem essas particularidades. Para os PCNs, o panorama educacional brasileiro recebe contribuições dessas práticas educacionais, que poderá vir ou não a se transformar em um referencial que

reflete na qualidade da educação. Assim sendo, respeitando sempre a construção da cidadania e a diversidade sociocultural. O sistema de ensino visa conscientizar os educandos em relação à igualdade de direitos, princípios democráticos, acesso aos bens públicos, exercício da cidadania, preparação para o trabalho, promovendo uma educação de qualidade.

Os PCNs oferecem um currículo flexível, que pode ser adaptado às necessidades de cada região e não um modelo curricular impositivo criado pela classe hegemônica. Nele, há a prevalência de uma política educacional voltada para as construções curriculares, de modo a atender às necessidades de aprendizagem de todos os discentes envolvidos no sistema de educação. Por isso, o currículo procura desenvolver as potencialidades e a capacidade de aprender, proporcionando oportunidades para o estudo das múltiplas disciplinas. Os parâmetros educacionais possibilitam aos alunos vivenciar diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, com uma educação democrática, fazendo da escola um espaço social de construção de significados.

Na elaboração dos PCNs, foram priorizados quatro eixos: o primeiro consiste na consolidação do currículo, ou seja, na materialização e depois na análise e compra do material didático a ser utilizado, investindo também na formação continuada dos docentes. O segundo compõe-se da flexibilidade do currículo para que ele possa se adaptar em qualquer localidade onde se encontra. O terceiro eixo é a construção do currículo que atenda às necessidades específicas de cada aluno, feito por um projeto educativo elaborado pela escola. E, por fim, o quarto eixo pauta-se nas atividades de ensino aprendizagem na sala de aula.

Os PCNs voltados à educação especial pretende orientar o ensino para os alunos em condições especiais no mesmo padrão de “igualdade” dos alunos comuns. Portanto, o currículo necessita ser reformulado e adaptado levando em consideração qual a necessidade especial em que esse aluno se encontra. Inseridos nesse contexto educacional, os surdos devem ser contemplados com o mesmo processo de ensino. Para tanto, a Libras é elemento principal na mediação dos conteúdos, pois é “uma metodologia que contempla o campo visual dos deficientes auditivos”, assim como preconiza os parâmetros educacionais.

2.1. Normatizações do ensino de Música na Escola Pública

Com a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), torna-se obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no ensino fundamental e médio. Essa lei foi estabelecida não com intuito de formar músicos, mas para oferecer uma formação integral para as crianças e jovens, no que tange à linguagem artística e à apreciação estética.

Com relação às recomendações do MEC, o ensino de música deve oferecer uma instrução que ultrapasse às noções básicas, dos cantos cívicos e instrumentos orquestrados. O ensino musical precisa abranger outras formas de expressão, como a dança, ritmos e sons regionalizados e folclóricos para, assim, conhecer-se a diversidade cultural do Brasil.

Segundo Dimas (1990), os conteúdos ensinados devem abordar tanto saberes e habilidades, como também conteúdos sociais, sendo constituídos através da vivência do aluno. E por meio desses saberes, a ligação entre um objeto de conhecimento com o mundo.

Dada as condições e necessidades predominantes na formação social mais ampla, a finalidade da escola será vivenciada na forma de ensinar e de transmitir ao aluno uma visão teórico-prática de mundo, isto é, uma determinada forma de pensar e agir. Assim concebida essa forma de ensinar, além dos conhecimentos, dos hábitos, das habilidades e dos valores transmitidos, possui um conteúdo implícito, uma concepção da sociedade, de homem, de educação (DIMAS *apud* VEIGA, 1996, p. 23).

Sendo assim, Dimas (1990) esclarece o papel do ensinar, seguindo critérios sociais, com base na relação entre educação e sociedade, tal que uma

Estrutura que reflete uma relação entre a educação e a sociedade, a forma de ensinar não é, simplesmente, introduzida no interior da prática escolar como resultado de uma opção individual que o professor organiza e desenvolve. Ela, também, não é mecânica e simplesmente deduzida das condições e necessidades predominantemente na sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que é determinada pela prática social mais ampla, uma forma específica de ensino, também determina a visão de mundo transmitida pelo conteúdo escolar (saber científico), por meio das ligações e articulações que são estabelecidas entre os elementos que a compõem (o professor, o aluno, os recursos e o saber) e a sociedade (DIMAS *apud* VEIGA, 1996, p. 24).

Quando se trabalha arte-educação, os olhares são voltados para as artes plásticas. Nesse panorama, a música possui uma posição de segundo plano, sendo considerada pano de fundo para atividades de outras disciplinas. Do mesmo modo, a música, infelizmente, recebe grande ênfase por parte da escola em datas comemorativas e festas de fim de ano.

Percebe-se que o ensino musical estruturado em uma concepção tradicional, tem por hábito partir da perspectiva do docente. Esse professor se utiliza de uma conduta, por vezes, impositiva em sua relação com o aluno. Nesse caso, impera sobre este a assimilação de informações com um significado que não foi atribuído pelo estudante, mas pelo professor, tornando-se aprendizagem opressora. Assim, é corriqueiro, ao se trabalhar com a música, impor

gostos e opções seguindo critérios pré-estabelecidos. De um modo geral, as crianças se relacionam de forma singular com o “som”, fazendo assimilações, decorando as letras, seguindo os ritmos, construindo e reconstruindo conceitos. Muitas vezes essas relações que são concebidas pelas crianças, são determinadas de forma natural, seja por influência dos pais, dos amigos, condição social ou, na maioria delas, pelas redes sociais.

3. O Processo de Reconhecimento da Libras

Sob um olhar historiográfico da constituição da Libras como língua oficial das comunidades de surdos, desvelam-se as relações com a educação de surdos e como esta se desenvolveu historicamente, em meio a conflitos, relações e tensões (PERLIN & STROBEL, 2014). O que possibilitou aos sujeitos, gradativamente, conquistar espaços sociais antes negligenciados pela sociedade usuária da língua oral. A exemplo disso, o reconhecimento da Libras foi um marco fundamental para legitimar a cultura surda no mundo, dado que a língua sempre foi desprezada pela cultura da maioria ouvinte⁴. Essa inserção linguística veio não só para possibilitar uma maior autonomia ao surdo, mas também para justificar os movimentos sociais de contestação e formas de resistência. Um posicionamento contra a hegemonia cultural que os colocava à margem da interação sociocultural.

Nos primeiros registros, que documentam a história cultural dos surdos, temos a Antiguidade Clássica como espaço/tempo de exclusão. Ela foi um berço fértil desse pensamento de rejeição, pois se um indivíduo que, a exemplo dos surdos, fugisse dos padrões costumeiros da sociedade de “normalidade”, era rotulado de não-humano. Nesse período, a formação ideológica das cidades estava fundada sob uma perspectiva militar e, por isso, os seus cidadãos deveriam, desde o nascimento, transmitir em seus corpos um nível de perfeição aceito para todas as pessoas. Os surdos, nesse contexto, não poderiam receber a mesma educação que era aceita para os demais, como necessário critério e condição para cada qual se integrar na sociedade. Assim, “a palavra articulada era a condição para o desenvolvimento do pensamento e o ouvido era o órgão da instrução” (HANGUIARA–CERVellini, 2003, p. 30). Na Roma Antiga, a rejeição daqueles “não-humanos” se dava de maneira mais radical. Quando não nasciam perfeitas, as crianças eram jogadas no Rio Tibre para a morte, aniquilando as imperfeições no seio de um modelo de sociedade idealizada.

⁴ Termo utilizado para se referir às pessoas que ouvem e falam uma língua oral.

Walter Kohan (2003), analisando o pensamento de Platão sobre a infância com base nos problemas enfrentados em Atenas, verifica que as crianças, sob uma perspectiva política, eram corpos inferiorizados em que os adultos depositavam e ainda depositam os seus sonhos e projetos, cujos interesses da *polis* poderiam ser alcançados. Para Platão, o futuro da *polis* estava nas crianças, na formação moral, social e política. Dessa forma, todos os olhares se voltavam para as potencialidades do indivíduo, inscrevendo-o em um jogo político de reconstituição do ideal de sociedade daquele período.

Kohan (2003), através dessa análise, convida-nos a pensar sobre a relação do surdo com os projetos políticos, tanto naquele período como nos dias atuais. A sociedade, sobretudo o espaço familiar, projeta como será a vida da criança mesmo antes de ela nascer. As crianças assumem a atribuição e o dever de realizar os sonhos não alcançados pelos pais. Por isso, as escolhas que não se cumpriram devido a restrições, devem ser superadas; enfim, os papéis sociais tornam-se determinados e estabelecidos. Mas, quando se percebe a presença de algo diferente e incomum que impedirá concretizar esses projetos, a família e a sociedade são tomadas de um profundo desapontamento e, as suas expectativas são frustradas.

O filho vem para ser continuidade, para concretizar projetos dos pais não realizados, para dar forma aos sonhos deles e suas fantasias. Muitas vezes esses projetos e sonhos vêm caminhando por gerações, trazendo os fantasmas de muitos antepassados (HANGUIARA–CEVELLINI, 2003, p. 63).

O ser humano, por ser um ser social, e para se integrar na sociedade, submete-se a papéis impostos, orientando o seu modo de agir e de comportar-se junto aos outros. Quando as crianças crescem e se tornam adultas, seguem suas próprias escolhas, desviando, assim, do que foi planejado para o futuro, dessa maneira, elas sofrem imposições de quem projetou seus passos. No caso do surdo, ao nascer com uma “ausência de audição e não falta de” (STROBEL, 2015), a sociedade de pronto o considera “anormal”, sujeito deficiente, portador de uma doença, uma vez que os discursos estão fundados em uma concepção de normalidade.

Historicamente, essas narrativas são afirmadas e perpetuam o olhar social sobre o surdo. A Idade Média, entre os séculos V a XV, foi um período marcado pelo pensamento religioso, em que ficou explícita a concepção de surdez ou de qualquer outra “anormalidade” como se fosse ligada ao sobrenatural, a Deus ou ao Diabo. Embora houvesse um conhecimento significativo da Medicina, tanto prático como teórico, o poder da Igreja apoderava-se dos diagnósticos e do olhar científico. A igreja estabelecia que qualquer desvio físico, mental ou moral do indivíduo tinha como única origem as investidas sobrenaturais, benéficas ou maléficas

à comunidade.

Quando se constatava a diferença, o indivíduo ele era “retirado” do convívio social. O Cristianismo, ao lado de intenções e interesses econômicos da Igreja, propagava que a deficiência era um castigo de Deus. Esse “castigo” seria algum pecado cometido pelos pais ou como uma maneira de Deus demonstrar seu poder e misericórdia para com os seus filhos, uma vez que a cura poderia vir apenas de suas mãos.

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspendo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lho proibia, tanto mais o divulgavam. E admirados e sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos (MARCOS, 7: 31-37).

Nessa passagem de Marcos, o surdo que foi curado não poderia permanecer dessa forma, pois sua condição estava contrária ao mito criador, pelo qual Deus fez o ser humano à sua imagem e semelhança. Ora, quem poderia crer em um Deus surdo que não pudesse escutar as súplicas e orações dos seus filhos? Essa ideia mobilizou as representações sociais desse período e ainda perpassa discursos nos dias atuais.

A partir do século XVI as representações que denotam a incapacidade do surdo para se integrar na sociedade, por ter a sua diferença sensorial elevada a castigo divino, são dissolvidas por novas percepções sobre o sujeito.

A educação dos surdos, embora fosse incipiente na Idade Média, sendo restrita às famílias nobres, recebe influências de novos estudos sobre as possibilidades e potencialidades do surdo em aprender. Já, na “Idade Moderna, o matemático, médico e filósofo Girolamo Cardano, conduzido pela necessidade de estudar a surdez do seu filho, interessa-se pelas pesquisas voltadas ao nariz, ouvido e cérebro” (CARVALHO, 2015, p. 18). Assim, ele alcança uma compreensão que sinaliza os primeiros passos para a educação dos surdos. Segundo Cardano, para se compreender as ideias do sujeito sem o apoio das palavras faladas, basta ensinar a ler e a escrever, de modo que “a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento” (SILVA, 2006, p. 17).

Embora a compreensão de Cardano fosse superficial, transcendia toda uma tradição histórica de rejeição, visto que a sociedade considerava o surdo incapaz de aprender, pois a aprendizagem estava relacionada com a fala e as palavras ligavam o pensamento. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever representava uma possibilidade do sujeito se integrar na sociedade.

Com os estudos de William Stokoe⁵, em 1960, sobre níveis da linguagem na ASL⁶, as “Linguagens de Sinais” por todo o mundo receberam reconhecimento científico e passaram a ser consideradas como línguas, abandonando os aspectos que a denominava um amontoado de gestos, ou seja, uma linguagem dos mudos. A partir das pesquisas realizadas por Stokoe nos Estados Unidos, pode-se, no Brasil, avançar em relação aos estudos da Libras. Pesquisadores empenharam-se para dar notoriedade à língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, de modo que a língua fosse reconhecida.

No processo de reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades de surdos, a sua história teve grande força de impulsão, visto que as correntes filosóficas apontavam para um ensino bilíngue. Um outro enfoque a ser considerado é a condição dos surdos em uma determinada temporalidade, pois passaram de incapazes a pagadores de impostos. As políticas sociais divulgam um discurso que pretendia oferecer autonomia às pessoas “deficientes”, porém esses discursos de ajuda para torná-los cidadãos produtivos escondiam os grandes rombos que os cofres públicos vinham sofrendo para manter os benefícios assistenciais a eles.

Com esses avanços nas pesquisas, as comunidades de surdos trilham um caminho em direção ao reconhecimento da língua, que até então era totalmente desprezada pela sociedade envolvente. Grandes foram os esforços das pessoas surdas, dos intérpretes de Libras, da família, das instituições parceiras, ao lutar em prol de políticas públicas, a fim de reconhecer a língua como recurso linguístico dessas comunidades.

Segundo Pereira (2016, p. 14), “os Surdos em suas reivindicações e lutas por direitos sociais igualitários, no chamado “movimento surdo”, tiveram a oportunidade denunciar a opressão secular na qual vivem historicamente enquanto minoria”. Portanto, o movimento surdo configura-se como uma organização social de pessoas, que buscam, como bem comum, difundir, lutar e garantir ao surdo o acesso à LS.

Contudo, “os movimentos sociais de pressão, orquestrados pelas comunidades surdas no Brasil e no mundo, levantaram as bandeiras em torno da necessidade do reconhecimento de sua situação linguística diferenciada” (FERNANDES, 2011, p. 59). Assim sendo, o Movimento surdo exerceu uma forte pressão sobre os órgãos públicos, foi afinal sancionada no ano de 2002

⁵Linguista americano que pesquisou a Língua de Sinais Americana e apontou os mesmos parâmetros que as línguas orais, ou seja, os níveis da linguagem.

⁶*American Sign Language*: Língua Americana de Sinais.

a Lei n.º 10.436, que reconhece a Libras como sendo a língua oficial das comunidades surdas. A Lei, no seu artigo primeiro, reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Nessa mesma lei, garante-se também o direito à educação de todos os cidadãos surdos e propõe-se um ensino bilíngue, priorizando a Libras como primeira língua destes alunos.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Lei sancionada. Reconhecimento da língua concedido e, no entanto, a não garantia da sua aplicabilidade nos espaços públicos, principalmente nos ambientes escolares, uma vez que é preciso maior atenção a eles. A ineficácia da Lei passa a incomodar às comunidades de surdos que buscam uma solução para as barreiras linguísticas e os movimentos surdos pedem respostas dos poderes públicos, a fim de que a os princípios da referida Lei sejam colocados em prática. Portanto, todos os órgãos públicos ou que prestam serviços públicos devem garantir acessibilidade aos deficientes auditivos, ou seja, aos surdos (BRASIL, 2002).

Em meio a essas lutas, o governo brasileiro lança um decreto, com o objetivo de explicar em detalhes a Lei da Libras. O Decreto n.º 5.626/2005 estabelece quais são os parâmetros normatizadores da Lei n.º 10.436/02. Com o decreto a Libras ganhou espaço em todos os lugares. Claro que, de fato, não há acessibilidade integral, mas houve desenvolvimentos significativos.

Com a entrada em vigor das normas, a educação dos surdos ganha nova “roupagem” nos espaços educacionais, na educação infantil, básica e superior. Tais propostas pretendem construir uma educação significativa para os surdos. A lei ainda cita outros ambientes em que estes sujeitos devem transitar e que tenha garantida a sua acessibilidade. A escola parte do princípio de que a “educação é direito de todos”, portanto cabe a ela a inserção dos educandos independentemente da sua particularidade linguística, garantindo a eles o acesso aos conteúdos.

Retomando o Decreto n.º 5.626/2005, Capítulo IV, “acesso das pessoas surdas à educação”. A organização das comunidades surdas e os seus movimentos políticos sociais, visavam estritamente a educação para surdos, conforme segue:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

É no âmbito da educação que se estabelecem as relações de poderes, e a Libras passa a ser reconhecida como língua que embasa toda uma estrutura de resistência, os surdos lutam nestes espaços escolares pelo uso da sua língua e procuram negar a imposição da LP. Sabe-se que são duas línguas diferentes, de modalidades distintas, mas é no uso da Libras desde as primeiras etapas de ensino que os sujeitos constroem a sua identidade e as suas concepções de mundo.

A educação escolarizada é uma ferramenta empregada para que seja difundida a língua destes grupos singulares. Segundo Choi *et alii* (2011 p. 30), “atualmente, no Brasil, muitos surdos se apropriam da própria língua e fazem um movimento intenso para garantir seus direitos e de acesso a ela. Os próprios surdos tomam a frente dos movimentos para o seu reconhecimento”. Para o reconhecimento da Libras foi imprescindível a organização desses grupos nas redes de ensino que, além fomentar a língua articulada pelas suas mãos, também puderam unir forças para combater restrições da comunidade envolvente. E assim, criou-se uma importante resistência.

A Libras, até chegar ao status de língua oficial das comunidades surdas, passou por um extenso processo de pesquisa. Assim, pode-se constatar as unidades mínimas da fonologia, a decomposição dos sinais na morfologia, o movimento do corpo, das mãos, o espaço de sinalização, as expressões não manuais entre outros recursos (QUADROS e PERLIN, 2007). De acordo com Sá (2010), a língua é uma ferramenta de poder. Os surdos empoderaram-se da língua e por meio dela conseguiram encetar um movimento de luta que culminou no seu reconhecimento.

4. Música, Surdez e Educação

Partimos da ideia de que há uma trilogia suficiente que reúne três aspectos da humanização dos indivíduos e das coletividades: Tanto a Música, como a Surdez e a Educação. Essa trilogia torna-se um caractere único que decide o diferencial entre a pessoa afastada da sua participação plena no meio da sociedade como também no conjunto de indivíduos que pode ser reunido como cultura ou ainda comunidade letrada, numa perspectiva mais sociocultural.

A etimologia da palavra música, no grego *Mousikós*, faz referência às musas gregas que cantavam ao som da lira, no monte Olimpo, para alegrar os deuses nas suas reuniões diárias (BULFINCH, 2002). A sua manifestação envolvia o espírito das divindades de alegria,

sentimentos e sensações. Considerada uma arte, a música era expressada pelo cantar ou tocar.

Assim, entre inícios temporais e espaciais, a música tem a Grécia antiga como ponto de referência, cujo valor educacional é enaltecido e em que as reflexões sobre música deram seus primeiros passos. O pensamento grego, ao longo de sua historicidade, produziu uma concepção de música que permanece no mundo contemporâneo. Os gregos atribuíam à música um papel fundamental para a organização social e política, influenciando o humor e o espírito dos cidadãos (FONTERRADA, 2008, p. 18), e por isso, não poderia deixá-la nas mãos de pessoas comuns. Para os governantes, o valor atribuído à música tinha o projeto político de formação do caráter e da cidadania como algo a ser alcançado.

Sob esses interesses políticos, a música torna-se um objeto de cuidado, visto que representava um signo com significados importantes para a constituição de uma sociedade com formação moral idealizada. Esse cuidado era estendido para as canções, na tentativa de não ofender a *polis* e a comunidade (*idem*), assim sendo,

O valor atribuído à música era extra-musical (*sic*), isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade. No entanto, a prática da música só permitida aos cidadãos livres, estando vedada aos escravos. A intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes (FONTERRADA, 2008 p. 19).

A música também está presente nos discursos platônicos sobre estética e ética. Para Platão, a música colabora para a formação do caráter humano com base na harmonia dos ritmos, acalentando a alma. Nesse sentido, o pensamento filosófico sinaliza a música como a principal arte de manifestação da percepção do indivíduo sobre a sua realidade. O indivíduo exprime suas representações por meio dos sons e, portanto, a música possui propósitos múltiplos, ora para diversão, ora para “educação harmoniosa, a perfeição da alma e o equipamento das paixões” (FONTERRADA, 2008, p. 27).

Em todas as civilizações, a música era cultivada por meio do canto e dos instrumentos, ora para adorar as divindades, revelando a relação entre música e a religião desde a Antiguidade, ora para ensinar, disciplinar, instruir e formar o cidadão com elementos estéticos. “A música ocidental tem como raízes as culturas do antigo Oriente Médio, onde a música era utilizada como acompanhamento para cultos religiosos, danças e trabalhos, tendo sido levada para o Mediterrâneo Ocidental pelos romanos” (CHAVES, 2012, p. 13). Inicialmente, a música instrumental era expressada através da percussão, depois o sopro, as cordas e com a música eletrônica atualmente é possível produzir os mais variados sons.

Para Sekeff (2002, p. 23), “a música oferece sempre um grande número de experiências sensoriais, emocionais, intelectuais e sociais extremamente gratificantes”. Como arte dos sons, a música possui um tríplice aspecto: fisiológico, afetivo e mental. Ela se constitui de forma imaterial e materializa-se nos sons, no aspecto artístico, além de se manifestar por meio dos elementos essenciais: melodia, poesia, letra, harmonia e ritmo. No que se refere a esses elementos, entende-se melodia como aquilo que dá sentido. Ao ouvir/ver a letra de uma música, por exemplo, no qual se retrata a realidade do sujeito, a ação dele é representada pelos sentimentos expressos pelo corpo, pois através do som/letra (forma material), a música penetra e age no interior desse indivíduo.

De acordo com Palácios (2001, p. 03), “a música (letra, harmonia, ritmo e melodia), pensa, atinge mais rápida e eficazmente a alma das pessoas que o raciocínio ou persuasão pela argumentação”. Podemos determinar assim, melodia como sendo as notas musicais que, de acordo com a repetição, produzem uma unidade distinta e em seguida dão um sentido mais amplo ou completo. Portanto, o conceito de melodia se produz pela sequenciação de notas musicais. Por outro lado, temos a harmonia que se projeta como um conjunto de sons que tornam a sonoridade produzida pela melodia, um barulho bem agradável ao ouvido. Já o ritmo dita a velocidade em que a música é produzida, ou seja, são os batimentos, os acordes, as relações de intensidade e pulsação. E por fim, a letra, que se configura como uma poesia em forma de texto, um escrito que acompanha a música.

Nessa dinâmica, a música perpassa o corpo, a mente, em um entrelaçamento de sensações que condiciona as pessoas a esses inevitáveis efeitos biológicos, fisiológicos e, sobretudo, psicológicos (SEKEFF, 2002). É comum, ao ouvir uma música, relembrar momentos, experiências que marcam as vivências, sentir calafrios e arrepios. Sendo assim, a música é nas mãos do ser humano, um encanto que aguça os mais nobres sentimentos até o acarretamento dos mais sórdidos extintos. O discurso musical vai da concentração devotada até a perda da consciência, como também desde a veneração religiosa até a excessiva sensualidade.

Segundo Brito (2003, p. 17), “perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é a parte de nossa integração com o mundo em que vivemos”. Portanto, a música em sua estrutura pode ser expressa das mais diversas maneiras que, na perspectiva do movimento, desenvolve capacidades motoras, sensoriais. Isso favorece a memória, transforma a movimentação corporal em uma materialização dos sons, ao mesmo tempo estimula a criatividade.

Apesar de todo o universo ser constituído de som, a música vai muito além disso, através dela podemos sentir emoções, desejos, sensações e reações produzidas pelo corpo. Brito (2003, p. 26) corrobora explicando que:

Falar sobre os parâmetros do som não é obviamente, falar sobre música! As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas as passagens do sonoro ao musical se dão pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.

A autora reforça o pensamento ao afirmar que o som e seus parâmetros não são os elementos fundamentais da música. Se pensarmos que todos os sons produzidos aleatoriamente se constituem de música e, se todo efeito sonoro fosse uma canção, logo o barulho feito por um automóvel estaria na mesma categoria que uma música cantada ou tocada de maneira organizada seguindo ritmos, compassos e acordes. Na visão de Brito (*idem*, p. 17), “o que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio”. Dessa forma, o “silêncio”, ao lado do som, constitui um elemento musical importante a ser destacado, uma vez que dentro dos arranjos musicais se apresenta como pausas, que são momentos de marcação das canções. Por isso, “é fato que o silêncio é conceituado como *ausência do som*, entretanto o que não se pode anular é o fato de que, na música existe e se faz necessário o som do silêncio” (LIMA e ALVES, 2013, p. 06).

4.1 A Surdez, o “Ouvido”, a Sociedade e a Educação

A surdez abrange outros aspectos além do “ouvido”, físicos, emocionais e sociais. Por isso, vamos nos ater apenas ao sujeito surdo, porque ele é o nosso objeto de pesquisa. “O termo ‘surdo’ é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo existencial” (SACKS, 2010, p. 17). Portanto, a surdez está centrada no sujeito, possibilitando duas concepções: uma em que o considera um ser patológico e a outra um ser social.

Sá (2010) ressalta que:

A educação de surdos foi vista por meio de uma perspectiva clínico-terapêutica, buscando-se “a cura” da surdez e a correção “dos defeitos” da fala, sendo os surdos atendidos geralmente em instituições de benevolência, por meio de uma pedagogia corretiva e “normalizante”, buscando-se soluções práticas para resolver os problemas comunicativos dos ouvintes (p. 187).

No pensamento de Sá, a visão patológica do sujeito surdo é a clínica terapêutica, ou seja, os discursos médicos no qual narram o surdo como portador de uma doença que necessita ser tratada. Nesse contexto, a surdez é uma incapacidade do ser humano em não ouvir a palavra articulada pelo aparelho fonador, ou a produção de qualquer som. Os médicos defendem a inclusão do aparelho auditivo e no treinamento da fala, a fim de corrigir o “ouvido doente”. A medicalização organizou a surdez em graus: leve, moderada, severa e profunda, conforme estabelece o Decreto n.º 5.626/2005 que regulamentou a Lei n.º 10.436/02, parágrafo único. “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

A outra visão do surdo abordada por Sacks (2010) é a antropológica. Nesse contexto social, o sujeito possui uma língua de sinais, uma cultura e uma identidade. A surdez é uma diferença linguística que o coloca em padrão de igualdade com os usuários de uma língua oral. Assim, o surdo possui os mesmos direitos e os mesmos deveres de qualquer cidadão.

Seguindo o pensamento de Skliar (2016, p. 10),

Por outro prisma, ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contraditórios às noções de patologia e de deficiência, não esclarece o fato de que a surdez está efetivamente incorporada dentro do discurso da deficiência, o que não constitui uma afirmação, mas, sim, uma constatação.

Em síntese, Skliar questiona o fato de que a visão antropológica das comunidades surdas apenas o reconhece como um usuário de outra língua e não deixa definidos os estigmas da incapacidade.

Em Strobel (2015, p. 53), vamos encontrar o seguinte esclarecimento: “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda”. A autora é surda e usuária da Libras, defende a surdez como uma condição em que os surdos se encontram, isto é, um grupo que se comunica pelas mãos expondo a sua singularidade linguística, em um modelo antropológico.

“Não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou estágio em que ela ocorre” (SACKS, 2010, p. 17), nesse sentido, há duas formas de conceituar a razão da surdez. A primeira refere-se ao sujeito que nasce surdo (natissurdos), ou seja, Sacks denomina de surdez pré-linguística, pois ainda o indivíduo não constitui uma linguagem. A segunda é a surdez adquirida, na qual o sujeito atinge a linguagem e em decorrência de alguma

doença, ou acidente, perde gradativamente a audição, chegando até não ouvir nada, ou seja, surdez pós-linguística. No segundo conceito abordado, encontra-se a Libras, independente do grau de surdez do sujeito, o que vai prevalecer é a identidade. De acordo com Perlin (2016), as comunidades podem ser: Surdas, de Transição, Flutuantes, Políticas, Híbridas, Embaçadas, Diaspóricas e Intermediárias, portanto caberá aos surdos decidirem em qual comunidade querem permanecer.

Pensar no conceito de educação escolar sugere olhar para aprendizagem. Gallo (2012) vai dizer que há uma ligação desse verbo com a reconhecimento. Ou seja, aprender é reconhecer, reconhecer por meio de um ensino, os conhecimentos inerentes ao sujeito. Essa relação que se dá entre o aprender e ensinar marca o pensamento educacional e pedagógico contemporâneo (GALLO, 2012, p.01), no qual se exige a figura de um educador para que o outro possa aprender.

Há, também, o entendimento de educação como passagem do senso comum para o saber científico e, por vezes, desconsidera-se o senso comum em virtude da legitimidade que se impõe à escolarização, ou seja, a cientificidade dos conhecimentos. Nesse sentido, no pensamento de Deleuze (2006), o senso comum pode ser considerado um não-saber, e a educação, fonte do saber científico, produz o saber. O que acontece, então, é que o “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Idem, p. 238).

À medida que se observa as diferentes percepções dos fatos e fenômenos da realidade, a concepção de educação foge dos paradigmas e dogmas fixados. Seus conceitos são ressignificados constantemente na interação dos sujeitos com o mundo, produzindo diferentes formas de aprendizagem, múltiplas possibilidades de ensinar, enfim, construindo uma educação significativa.

Sob a perspectiva foucaultiana, falar de educação é se apropriar de um pensamento que foge dos conceitos circunscritos que dão forma a uma única ideia. Um modelo que, de certa forma, exclui as múltiplas representações e percepções dos indivíduos sobre suas experiências para um posicionamento que permite diferentes olhares em relação à educação escolar. Assim, a pedagogia, enquanto campo do saber, relaciona a concepção de educação com a ideia de potência, isto é, a educação aprimora algo que já estava inato no sujeito, à espera de ser realizado, como um “acabamento” finalístico (GALLO; VEIGA-NETO, 2007).

Segundo a concepção humanitária de Freire, a educação garante à natureza humana a manutenção de sua humanidade (GHIGGI; PITANO, 2009). Além disso, Paulo Freire (2015), ao constituir sua pedagogia popular, possibilita que uma diferente base epistemológica nasça. Seu posicionamento educacional tem na práxis, isto é, na prática que figura as relações sociais, políticas e econômicas, um aporte que sustenta a sua concepção de educação. Um ensino como um processo que visa emancipar a consciência do indivíduo sobre quem ele é e qual seu papel na sociedade, sobretudo, capitalista, tendo em vista a mudança social frente às desigualdades. Nesse sentido, segundo Martins (2012), a educação, para Freire, seria uma via de conscientização, em que o indivíduo pode construir um olhar crítico sobre a própria realidade.

Música, surdez e educação unem-se para oferecer aos discentes surdos condições de aprendizagem, desconstruindo os discursos clínicos-terapêuticos institucionalizados nas redes de ensino. Pois os surdos são cidadãos que encontram a sua diferença na língua, e por isso, a educação deve ser, nas palavras de Paulo Freire, uma ferramenta para dar autonomia e lucidez perante a sociedade. Portanto, na educação dos surdos, a metodologia de ensino musical necessita assumir um papel pedagógico libertador, na medida em que o aluno vai se apoderando desses conhecimentos.

Seção II- Conceitos Empregados no Estudo da Libras

...dançou e gargalhou como se ouvisse música.
(Chico Buarque)

Esta seção tem por finalidade conceituar os estudos empregados ao ensino de Libras, desse modo, organizamos os itens em quatro partes. No item 1, ressaltamos os processos de comunicação, pois historicamente antes de surgir a palavra articulada pelo aparelho fonador, há fortes indícios de uma linguagem por meio de gestos. No item 2, o nosso enfoque está nos debates sobre a relação de acessibilidade no contexto geral, no entanto, colocamos em evidência a acessibilidade linguística aos surdos, porque é a que ele mais necessita. No item 3, consideramos o surdo dentro uma perspectiva cultural, posto que as culturas surdas e as ouvintes encontram-se entrelaçadas, mas se diferem pelas suas próprias características particulares. No item 4, compreendemos as comunidades surdas como uma coletividade de relações privadas. Todavia, não como uma comunidade isolada, mas sim um grupo capaz de se articular para que fortaleçam sua língua cultura e identidade. Neste sentido, estabelecendo trocas apenas entre surdos e surdos.

1. A Expressão Visual do Som para os Surdos

A comunicação por meio de sinais é tão antiga quanto o surgimento da humanidade, uma vez que os seres humanos antes mesmo de evoluírem para o pensamento e linguagem, utilizavam-se de um sistema combinado de gestos. Em Chomsky (1971, p. 89), vamos encontrar o seguinte pensamento, “a linguagem é inata, faz parte da natureza do homem”, sabe-se que o ser humano é um ser social, portanto a linguagem é uma construção que produz e reproduz as interações na sociedade. Nesse contexto, as línguas de sinais se constituem em um universo do ser em sua correspondência visual com mundo surdo. Desse modo, o sujeito surdo estabelece uma familiaridade com aquilo que a sociedade envolvente considera ser o som, que para o surdo é perceptível enquanto movimento dos objetos, pessoas, vibração no ambiente, impacto, ondas sonoras que tocam a pele.

Pelo atributo de ser social, o ser humano desenvolve habilidades de comunicação para

expressar conhecimento, pensamentos, informações através de signos diante de quem recebe as intencionalidades de se comunicar. O conjunto desses signos é chamado de linguagem. Por sua complexidade, o ser humano aprimorou historicamente a capacidade de transmitir tudo que está no campo das abstrações, utilizando diferentes linguagens: oral, gestual, escrita e visual. Isso em uma dinâmica cultural e social específica que possibilita sistematizá-las por meio da língua.

Os grupos sociais se apropriam de um sistema linguístico próprio, desenvolvendo uma relação comunicativa por meio de símbolos que só eles compreendem. A Libras como LS, consolidada oficialmente como sistema de signos construído nas relações sociais dos surdos em sua história cultural, torna-se uma linguagem visual-espacial em virtude dos componentes que possibilitam a comunicação, ou seja, os sinais corporais, as expressões faciais e a própria definição espacial de sinalizar. O canal de comunicação receptor da Libras é a visão, por isso, uma das concepções é afirmar que se trata de uma língua visual-espacial (QUADROS e KARNOPP, 2004), ou seja, as ações de interação acontecem no ar em frente ao corpo do emissor. Portanto, todo processo linguístico é transmitido pelas mãos e recebido pela visão.

A constituição de uma língua própria revela a “necessidade humana de expressão e relacionamento” (BORDENAVE, 1997, p. 45), a fim de satisfazer as necessidades básicas, como alimentação, comunicação, saúde e educação. Nesse sentido, os discursos, que são produzidos pelo surdo para se comunicar, corroboram com sua autonomia para produzir sentidos e significados intencionalmente.

A importância primeira atribuída à língua de sinais, além de favorecer a comunicação, encontra-se na gênese de sua formação, enquanto precursora do canal comunicativo. Antes mesmo da fala elaborada. A comunicação era diretamente relacionada ao som emitido pela boca e codificado pelo ouvido. Na época, existia uma forte presença de uma linguagem não-verbal por meio de gestos corporais, visto que os primeiros agrupamentos de homínídeos estimularam a comunicação. Segundo Bordenave (1997, p. 38), “as pessoas não se comunicam num vazio, mas dentro de um ambiente, como parte de uma situação, como momento de uma história”.

Por isso, no que se refere à comunicação, compreende-se que a humanidade sempre utilizou de estratégias para se conectar com o outro. Os primeiros homínídeos desenvolveram a técnica da pintura nas paredes. Uma como forma de não só registrar suas experiências, mas também como forma de comunicação entre gerações, uma vez que a “pintura não fala, mas o homem introduz aí linguagem, porque coloca, na pintura, o pensamento. Assim, mesmo que a

pintura não fale, de algum modo e por algum motivo, a linguagem teria lugar na pintura”. (KEMPINSKA, 2006, p. 105).

Pressupõe-se, então, que a história da existência humana pode ter apontado para o surgimento de uma língua visual-gestual, que passou despercebida aos olhos dos falantes da língua oral.

A língua pode, a princípio, ter evoluído a partir de um sistema gestual numa época em que os ancestrais dos homens adotavam a postura vertical [homo erectus] liberando com isso as mãos, o cérebro aumentando de tamanho e adquirindo potencial para a especialização de complexas funções de processamento no hemisfério dominante (LYONS, 1987, p. 38-39).

Essa língua visual-gestual denominada LS, segundo Stokoe (1960), é reconhecida como tal pela presença de características linguísticas próprias de uma língua. Por ser uma língua de modalidade visual-espacial, os surdos a aprendem naturalmente, assim, ela se encaixa no mesmo patamar das línguas naturais. Em sua concepção, a língua natural é aquela utilizada por um grupo ou comunidade para perpetuar a identidade cultural, à medida que se torna um instrumento de comunicação em que os valores inerentes a esse grupo distinto são legitimados.

De acordo com Brito (1997, p. 19),

As Línguas de Sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito-descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato-enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

As LS nasceram da necessidade de os seres humanos se comunicarem e no desenvolvimento natural evoluíram para uma língua oral (GESSER, 2012). A LS passa a ser aceitável e entendida como uma língua devido às investigações realizadas por William Stokoe nos anos sessenta. No entanto, outras pesquisas na área da linguística, iniciaram-se antes de Stokoe, portanto, vários esforços foram empregados no estudo das LS, porém sem muito sucesso.

Stokoe, cidadão americano, que trabalhava como professor de Letras/Inglês, na universidade de Gallaudet (primeira universidade para surdos nos Estados Unidos). Ele propôs comparar a linguagem dos sinais com o inglês articulado oralmente. Ao comparar, ele constatou que esse sistema usado pelos surdos na interação dentro da universidade, apresentava os mesmos parâmetros do inglês oral, isto é, os níveis da linguagem. Com base em suas pesquisas, ele apresenta três parâmetros, ao quais denominou: Configuração de Mãos, Ponto de

Articulação e Movimentos.

Os esforços de Stokoe culminaram com o nascimento dos parâmetros primários da ASL (Língua de Sinais Americana), que possibilitou pesquisas sobre as LS por todo o mundo. Os sinais eram analisados obedecendo a sua relação com os signos, foi então que estudando as unidades mínimas dos sinais que se percebeu a semelhança com as línguas orais, portanto, a complexidade de organização das LS foi uma ferramenta de sua legitimação.

Stokoe continuou com suas pesquisas e conseqüentemente várias publicações, muitos artigos sobre ASL circularam, o que provocou mais estudos das LS por todo o mundo. No Brasil, décadas posteriores, o método de análise empregado nos Estados Unidos foi aplicado nas “línguas dos sinais”. Tudo isso ocorre com a influência dos estudos de Stokoe. Ao pesquisar a Libras, utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, os estudos linguísticos apresentam-na como uma língua genuína constituída de uma gramática. Desse modo, capaz de expressar qualquer ideia, sentimento ou informação, por mais abstrata que seja. Como descrito por Fernandes (2011, p. 83-84), “a língua de sinais apresenta complexidade estrutural (organização em todos os níveis gramaticais: fonológico, morfossintático, semântico e pragmático) e se presta às mesmas funções das línguas orais”.

A Libras, em seu nível fonológico, apresenta unidades mínimas denominadas de “fonemas” que se distribuem em parâmetros que, de acordo com SEED (1998), são estruturadas em diferentes níveis linguísticos. Os cinco parâmetros encontrados na Libras são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Tais parâmetros assemelham-se aos fonemas das línguas orais.

Para o nível morfológico, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), os sinais são constituídos de uma raiz ou um radical que combinados com outros sinais juntam-se para formar demais significados. Essa formação pode ocorrer também pela formação de um sinal baseando-se em empréstimos de outras línguas, ora de sinais, ora orais. O processo sintático refere-se a uma sintaxe espacial, ou seja, a enunciação acontece no espaço de sinalização do emissor, obedecendo às regras de construção frasal. “A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade” (SEED, 1998 p. 15).

No campo semântico, os sinais fazem parte de um determinado grupo, denominados componentes lexicais. De acordo com o discurso do sujeito, esses sinais assumem significados

distintos, podendo até possuírem outros significados dependendo do contexto no qual estão inseridos (FARIA e ASSIS, 2011 p. 79). Por isso a necessidade de escolher os sinais correspondentes ao sentido previamente elaborado, conforme orienta as autoras quando dizem: “em libras, é importante estabelecer os referentes no espaço para compreensão das relações semânticas” (Idem).

A pragmática é uma área da linguística que investiga a situação de interação dos sujeitos, o diálogo, visto que, ao produzir o seu discurso o falante/sinalizante procura exercer uma certa força no receptor da mensagem. “ (Oi, que bom ver você, aparece lá em casa uma hora dessas), em Libras é tomada ao pé da letra e a pessoa vai se sentir convidada a ir na casa da pessoa que está usando a expressão. O que muda é o valor pragmático da sentença em cada língua” (FARIA e ASSIS, 2011 p. 79).

A complexidade do sistema linguístico da Libras faz com que muitas pessoas a considere ser uma língua de difícil aprendizagem. Os desafios impedem aqueles que buscam aprender essa língua de reconhecer que aquisição de qualquer língua demanda um período de maturação e aplicação. Gesser (2012, p. 37) afirma que “aprender uma língua envolve tempo, dedicação e esforço”. Além do aprendizado ser uma tarefa árdua, existem outros fatores fundamentais para que o ensino de uma língua estrangeira tenha sucesso. Os maiores desafios a serem conquistados, quando se pretende aprender uma língua como a Libras é tentar fugir dos discursos sociais que inferiorizam e rotulam-na como uma simples “linguagem dos sinais”, o que de fato não é.

Nessa vertente surgem vozes que afirmam não ser possível subsistir uma língua sem som, um veículo de comunicação que usa sinais silenciosos ao invés de palavras faladas, uma língua tão diferente da “comum”. Uma língua que chega por vezes a ameaçar a língua da comunidade dominante. Tais afirmativas circulam nos olhares de quem vê o surdo na perspectiva da deficiência, da incapacidade, do estigma.

Considerando que para o surdo é perceptível à expressão visual do som, e ela é fundamental na comunicação em Libras, pois distingue sinais e seus significados. Podemos tomar como exemplo o sinal que representa as palavras (HELICÓPTERO e FEIRA), ambas recebem o mesmo sinal que são distinguidas pela expressão visual do som, o sinal de helicóptero possui a marcação do som, já o sinal para feira não possui. O mesmo podemos encontrar no substantivo para o sinal de (OVO) e no verbo (FRITAR^OVO), no primeiro caso

a representação é a ação de quebrar o ovo, no segundo é a ação de quebrar o ovo, jogar na panela e fazer som de fritar o ovo.

A expressão visual do som também pode ser encontrada na fonologia, no parâmetro expressões não manuais, visto que são recursos para expressar o significado de um sinal. Quando em português pretendemos dar um tom de voz em um determinado vocábulo ou expressão para demonstrar a nossa superioridade ou raiva, aumentamos a voz. Em Libras, a equivalência é feita com um sinal intensificador com a marcação das expressões não manuais. Por exemplo o sinal que representa a palavra (NÃO), para aumentar a “voz” basta utilizar a expressão de raiva com movimento rápido do sinal e a articulação do som pela boca, o som produzido não é o da palavra oralizada em português, mas um barulho peculiar ao sinal.

Pelo fato de não ouvir, acredita-se que o surdo vive em um mundo completamente silencioso, no entanto isso não pode ser concebido como verdade absoluta, pois na interação dialógica com o outro, o surdo, percebe a expressão do som que o cerca. Assim, a expressão visual do som pode ser percebida, seja pela vibração, seja pelo movimento das coisas, na alteração no espaço em que está inserido, ou pelo reconhecimento da expressão do som presente na movimentação do corpo do outro. O ouvido tem uma limitação, ele não capta o som, no entanto o sujeito consegue perceber que determinados objetos ou situações comunicativas a expressão do som está presente. Por esse motivo, a música não passa pelo surdo sem ser notada, até mesmo os ouvintes reconhecem a música ao ver um determinado grupo em movimento.

2. A “Acessibilidade” e as Pessoas Surdas

Nos debates contemporâneos sobre diversidade humana encontram-se as múltiplas diferenças que constituem a humanidade, relacionadas à idade, origem cultural, classe social, gênero, e como estas perfazem a ideia de igualdade em meio à diferença. Ao mesmo tempo que a diversidade humana possibilita os encontros, diálogos e a produção de conhecimento, é também um elemento que conduz as desvantagens e os tratamentos diferenciados. De modo que valores inversos são produzidos sobre a ideia de diferença como uma sobrevalorização de um em relação ao outro no que se refere a tratamentos, oportunidades no acesso a recursos ou bens sociais (GARCIA, 2012).

O comportamento de quem não reconhece a diferença do outro como igualdade, é de discriminação. Essa ação coaduna para práticas sociais de desigualdade ocultadas por tentativas de inclusão, mas que, de certo modo, escondem o preconceito e as incompreensões da diferença.

Algo que precisa de um olhar particular e específico na garantia de produzir igualdades políticas de acesso e participação social.

Desse ponto de vista, as políticas sociais para garantir o princípio constitucional de igualdade, sobretudo a igualdade de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42). Ela sistematiza a sociedade para que a diferença não se transforme em um sinônimo de exclusão, distanciamentos, negação, formando grupos de marginalizados sem direitos. Portanto, a sociedade se torna parte da vida dos sujeitos que, por um lado, são limitados, por outro são produtores de potencialidades, que minimizam qualquer atributo de inferioridade nas relações socioculturais.

A realidade social relacionada à atuação ativa (liberdade de ir e vir) e passiva (portador de direitos e garantias constitucionais) sob a concepção de diferença, vai sendo delineada e, por vezes, distancia-se das propostas estabelecidas na convenção da Guatemala de 1999, em que

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Para garantir que os 24,5 milhões de portadores de deficiência, segundo o Censo Populacional de 2000 e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (GARCIA, 2012), possam ser reconhecidos como sujeitos igualmente beneficiados com direitos e garantias fundamentais. As decisões devem ser tomadas levando em consideração a acessibilidade como meio de sua obtenção.

As fontes jurídicas, as declarações e acordos historicamente produzidos figuram os fundamentos que orientaram os passos para constituição de recursos materiais e humanos com foco na acessibilidade e verdadeira inclusão. A sociedade, como *locus* de mudanças, submeteu-se às decisões dessas fontes e documentos históricos. Em 1981, foi formulado um conceito inicial de “sociedade para todos”, consolidado apenas em 2010 segundo as determinações da Resolução 45\91 da Organização das Nações Unidas–ONU (LOUREIRO, 2006). Nesse documento, a sociedade em geral seria o *locus* das mudanças fundamentais para se ter um bom relacionamento com as diferenças individuais, a diversidade humana e na consolidação dos princípios de convivência, pertencimento e cooperação.

Outro aporte histórico que produziu importantes discussões acerca da inclusão e os meios que definem as mudanças da sociedade quanto à acessibilidade, foi a Declaração de

Salamanca, em 1994, a qual retoma o argumento da EI. A orientação de Salamanca estava no princípio de acessibilidade em relação ao acesso das crianças na escola independente da deficiência. Para garantir a inclusão pressupõe-se mobilizar recursos para efetivar a participação dos indivíduos nas atividades. Portanto, “as políticas públicas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 18). A exemplo da criança surda, a inclusão se concretiza através de elementos de acessibilidade, como o Tradutor\intérprete de Língua de Sinais.

Nesse horizonte, tratar de uma igualdade substancial, enquanto um modo de conceber a igualdade, ignorada socialmente, a partir da desigualdade, fica evidenciado a concepção de acessibilidade. Para Garcia (2012), acessibilidade é definida como o conjunto de características disponíveis aos sujeitos, sobretudo, os com alguma deficiência, e que garantam conforto, segurança e igualdade no acesso a espaços e informações disponíveis a todos.

Ainda sobre o conceito de acessibilidade em aberto, Brasil (2015, p. 20) amplia sua definição dizendo:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Na garantia de todos os direitos fundamentais dos indivíduos, o artigo 5º, caput, da Constituição Federal de 1988, descreve o princípio da cidadania que garante a isonomia legal. E, por isso, a transposição de barreiras de sobrevalorização de uma diferença, seja ela física, mental, sensorial, de gênero, sexo, cor, em relação a outra, através da falta de recurso em acessibilidade.

No que se refere à inclusão enquanto premissa maior para dissolver as desigualdades sociais, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI sancionada em 2015, pelo projeto Lei nº 13.146, que versa sobre o estatuto da pessoa com deficiência. Tal projeto foi apresentado pela primeira vez no ano 2000 sob o título “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, no momento não foi aprovado, assim, depois de 15 anos de persistência logrou êxito passando a status de Lei. “O texto da Lei Brasileira de Inclusão baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população” (BRASIL, 2015, p. 07). Assim sendo, o texto modifica o conceito do termo (deficiência), que agora passa a ser entendido como “resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e

sensorial do indivíduo” (BRASIL, 2015, p. 12). De acordo com a lei todas as limitações criadas, não só pela sociedade, são entendidas como um tipo de deficiência, portanto, para garantir o acesso a todos os espaços deve-se oportunizar a acessibilidade para aqueles que dela necessitam.

Uma sociedade heterogênea, em que cada indivíduo é singular pelo seu modo peculiar de ser, procura igualar o outro na mesma condição de ser humano, estabelecendo a ele padrões sociais. De acordo com Brasil (2015), a sociedade dita “normal” é obrigada a oferecer acessibilidade para os “anormais”, pois existem barreiras que impedem a estes sujeitos de terem autonomia. A lei é um instrumento de poder que nesse discurso da deficiência determina as ações de modificação do território para torná-lo acessível. Então, primeiro a sociedade transforma o ambiente colocando barreiras e modelos norteadores para que sejam inacessíveis. Em outro momento, o poder emana para as mãos de quem sofre com esses entraves, e eles constroem políticas que obrigam a sociedade “normal” reverter o processo.

A Declaração dos Direitos Humanos, no entanto, entende que a essência humana é a mesma, indiferente às múltiplas diferenças biológicas, culturais, sociais, que particularizam os indivíduos. Para Comparato (2010, p. 80), partindo do princípio de igualdade que aproxima as diferenças, “todos os seres humanos merecem igual respeito e proteção, a todo tempo e em todas as partes do mundo que se encontram”. Em vista disso, a acessibilidade encontra-se amparada pelos parâmetros norteadores da deficiência, ou seja, de acordo com cada “limitação” há uma característica para que seja oferecido o acesso.

No caso dos deficientes visuais, o seu acesso a diferentes espaços e informações é possibilitado pelo Braille (sistema próprio de leitura e escrita para cegos), pisos em relevo, bengala e etc., para os deficientes físicos o acesso é feito pelas rampas, adaptação dos espaços entre outros, para os deficientes auditivos, que aqui o chamaremos de surdos a acessibilidade está centrada na comunicação linguística, ou seja, na língua. No dizer de Fernandes (2011), para garantir a acessibilidade dos surdos deve-se oferecer a eles a comunicação em língua de sinais.

É nesse contexto da acessibilidade linguística que emergem os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais -TILS, visto que, o acesso dos surdos aos bens sociais vem do uso da LS em todos os ambientes comunicacionais. Fernandes (2011, p. 105) traz uma definição do que venha ser um TILS, “profissional ouvinte que atua na mediação linguística, formado em Tradução e Interpretação em Libras/LP; ou com formação em nível médio/ou superior com

certificado de proficiência em tradução e interpretação em Libras/LP (Prolibras) emitido pelo MEC”. Tal profissional trabalha na conversão de uma língua a outra, fazendo escolhas linguísticas para que as informações sejam repassadas com clareza.

Segundo Quadros (2007), o tradutor\intérprete de Libras é um profissional conhecedor da LS utilizada pela comunidade surda em uma determinada região. Sua função consiste em traduzir\interpretar as informações de uma língua a outra, seja de sinais ou orais. Todavia vale salientar que o TILS deve fazer a transferência da informação com segurança, neutralidade, sigilo, distância profissional e clareza. Rodrigues e Valente (2011) corroboram afirmando que “ao intérprete da Libras cabe a responsabilidade de transmitir o que foi dito. Para tanto, não precisa manter a mesma forma gramatical apresentada na língua-fonte, mas deverá garantir que o conteúdo chegue aos surdos”. Nessa perspectiva, o tradutor\intérprete deve realizar algumas escolhas lexicais a fim de dar maior clareza na informação, respeitando sempre a forma gramatical que a língua se organiza. Portanto, o tradutor\intérprete de Libras atua na mediação entre surdos e ouvintes, uma vez que eles necessitem ou desejem se comunicarem, devido ao limite que se apresentam à barreira da linguagem no cotidiano.

Assim, a demanda por esse profissional cresceu muito, porque os surdos se empoderaram da língua e buscaram exercer o poder político, e a cobrar dos órgãos públicos a sua acessibilidade. Uma comunidade, antes inferiorizada pelo estigma da deficiência, agora luta por uma comunicação em sua língua natural, que garanta o acesso nos mais diversos espaços sociais. No decorrer dessas lutas, temos intérpretes atuando no meio jurídico, nas áreas de saúde, nas redes de comunicação, nos espaços políticos, no contexto educacional, enfim, em muitos lugares conquistados pelas lutas das comunidades surdas.

Uma das maiores conquistas políticas surdas foi o acesso à educação. A lei da inclusão, ao garantir o direito de as pessoas surdas serem inseridas no ensino regular, levou para o ambiente educacional uma grande concentração de TILS. De acordo com Albres (2015 p. 42), “que em decorrência dos surdos participarem com maior intensidade no campo da educação, a presença de intérpretes torna-se mais visível e as políticas voltam-se para atender o direito de inclusão das pessoas surdas”.

Nessa conjuntura, a acessibilidade linguística dos surdos encontra-se na comunicação, uma vez que os profissionais que trabalham na escola não compartilham da mesma língua que o aluno. Desse modo, colocar um TILS em sala de aula garante apenas parte de uma proposta

maior de inclusão\acesso, ou seja, possibilita que os conteúdos curriculares possam ser apresentados aos alunos pelo professor. Mas, a atuação desse profissional, restringir-se-á apenas no espaço da sala de aula e não alcança outros locais frequentados pelos alunos surdos, como cozinha, secretarias, direção, orientação. Em virtude dessa limitação espacial, a necessidade de uma escola globalmente bilíngue e participativa é revelada.

3. Culturas Ouvintes, Surdas e Música

Dentro de uma perspectiva cultural, o sujeito não nasce dotado de uma cultura pronta e acabada, mas sim a produz na interação social com a natureza, e principalmente na relação de contato estabelecido com os outros homens (STROBEL, 2015). A cultura, nesse contexto, é um “instrumento” para modificar a maneira de perceber o mundo, não de uma forma homogênea, mas de múltiplos olhares sobre os outros sujeitos, constituindo o modo singular de ser. Ao se promover encontros entre a multiplicidade de representações e verdades parciais, é citado o multiculturalismo crítico. Ele é defendido por Nídia Regina Limeira de Sá (2010, p. 55), tornando-se importante referencial para a musicalidade nos espaços da cultura surda em confronto com a cultura ouvinte, circunscrita pela formação ideológica⁷ como maior.

Na interpretação moderna da realidade, segundo o pensamento racionalista, há uma verdade que explica todos fenômenos, um conjunto unitário de conhecimentos em que a linguagem é a representação fiel da realidade, e não como instância produtora desta. De outra maneira, na concepção de Geertz (1989) sobre a constituição da cultura, como produto dos encontros de significados tecidos pelo indivíduo, busca-se compreender as verdades e as condições de sua produção. Nesse sentido, ele demarca o pensamento da pós-modernidade como um “espaço/tempo” de olhar para as certezas, as verdades absolutas, a ordem, o normal, o universal de um outro jeito. Esse concebe a realidade como não fixa, cimentada, estática, como resultado da linguagem, das experiências, dos discursos e representações, ou seja, de múltiplos ser e estar no mundo.

Para Geertz (1989), o conceito de cultura baseia-se em uma análise semiótica, visto que o ser humano constrói a sua teia de significados a partir do ponto de vista dele, e remodela o ambiente que o circunda, sempre preso a essa teia. Por outro lado, a cultura pode se tornar um jogo de poder, ao promover conflitos, diálogos e contestações para produzir significados que

⁷A formação ideológica ouvinte é a reprodução do discurso religioso que excluiu o surdo da sociedade, assim como todo o discurso médico que trata a surdez como patologia.

sustentam as representações sociais⁸. Assim sendo, o resultado dessas relações é o direito de representar os sujeitos e de que maneira estes podem ser representados (SKLIAR, 1998, p. 3).

A modernidade, definida por Hall (2006, p. 15) como uma forma altamente reflexiva de vida no espaço/tempo, sustenta o pensamento positivista que introduz modos unitários de representar a realidade. Além disso, segundo Sá (2010, p. 47), “a modernidade procurou unificar e centralizar todas as culturas “em explicações totalizadoras e globais que acabaram por gerar indiferença e indiferenciação, discriminação e opressão”. Na visão de Bhabha (1998), a realidade não é composta de uma única cultura e, sobretudo, não há uma bifurcação cultural. Todavia é por meio das relações culturais, da diferença, dos múltiplos olhares, vozes, saberes e fazeres que a identidade dos sujeitos, do Eu e do Outro que são moldadas. De modo a figurar o pensamento de Moreira; Silva (1995, p. 27), ao dizer que “cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

Nessa perspectiva, a música também se torna artefato cultural produzido por diferentes grupos sociais, diferentes pontos de vista, interesses e intenções. Por isso, é a partir da percepção de sua realidade cultural que os sujeitos integram em seus sistemas de valores ideológicos, atribuindo, assim, o sentido musical (DUARTE; MAZZOTTI, 2006). A música popular, a clássica e a erudita são distribuídas segundo níveis de importância nas relações e representações sociais. A cultura dominante, ao definir padrões, estabelece também as classificações musicais aceitas ou não.

Nesses embates culturais, o surdo tem sofrido diferentes investidas discursivas da cultura hegemônica, na tentativa de torná-los iguais, segundo os padrões estabelecidos pela maioria linguística. As formações ideológicas, que “nublam” a identidade, existência dos surdos, traçam os atributos da música, como um elemento cultural de um povo ouvinte. Por isso, nos espaços da cultura surda, não produz significado, dada a situação em que se encontram. E pelos discursos ideológicos que moldam sua identidade, a música não é considerada uma manifestação cultural surda.

Pelo contrário, a música é um bem simbólico, que é manifestado pelos indivíduos, vivenciado e compartilhado, incorporando formas e assumindo significados de acordo com os

⁸As representações sociais são entendidas como, visões de mundo que atravessam a história reproduzindo a imagem do surdo como, deficiente, incapaz, coitadinho, anormal.

padrões sociais estabelecidos. Portanto, há várias formas de manifestar-se através da música, ou seja, pode ser pela dança, pela vestimenta, pelo som dos instrumentos, pela seleção musical, pelo timbre do cantor, entre outros. Primordialmente, o próprio corpo é um elemento musical, haja vista que os batimentos, a pulsação e a própria respiração definem a música interna como elemento da musicalidade humana (HAGUIARA–CERVellini, 2003, p. 77). Mesmo sem compreender, o surdo vivencia e transporta a música em sua estrutura fisiológica, descentralizando as percepções musicais do ouvido ou na manifestação sonora através do canto.

Por volta do século XX, o professor de música Émile Henri Jaques (1865-1950), conhecido como Dalcroze, propõe um método que explica a relação do som com o movimento. A Rítmica, como é chamado esse método, sugere uma aproximação entre a melodia musical e a expressão corporal (ALVES FILHO, 2006), na qual o simples andado de uma pessoa é reflexo de uma musicalidade inerente ao corpo.

Por se constituir uma técnica no campo da música, sua influência perpassa outras linguagens, como a dança e o teatro. De um modo geral, a Rítmica possibilita aproximar as experiências musicais através da linguagem corporal. Além de ser um método provocador, pois naquele período fugia do canto, também era democraticamente bem-sucedido, visto que “poderia ser adotado por qualquer um, independente de idade, sexo ou condição física” (*Idem*, 2006, p.12).

Sem dúvida, o cidadão expressa sua musicalidade pelo balançar do corpo desenhando movimentos, por meio do vocal entoando a sonoridade da voz, pelo manuseio de um instrumento musical, e de um silêncio interno que aflora os seus sentimentos. Uma manifestação cultural que passa de geração a geração, assim é constituída a sociedade, movida pelo prazer musical. Esse elemento cultural versa sobre os hábitos, valores, condutas, costumes, grupos e visão de mundo, “a música é a emanação de aspirações e vontades” (DALCROZE, 1965, p. 124).

Compreende-se que o ouvinte é sensível ao som, e essa peculiaridade favorece o acesso imediato às manifestações musicais disponíveis na sociedade. Sua maneira natural de se relacionar com o meio, no que tange à utilização do ouvido, permite apropriar-se dos diferentes gêneros e estilos sonoros. Ao ser exposto a um leque maior de elementos musicais, o indivíduo ouvinte tem a possibilidade de optar por diferentes gêneros e ritmos musicais, promovendo uma construção identitária musical. Em contrapartida, temos o surdo que nasce em um ambiente

culturalmente musical e, por possuir uma limitação em relação ao som e uma singularidade linguística, não concebe a música naturalmente, mesmo exposto diretamente a ela. Por não reconhecer o significado presente nos sons de que tem contato, nega-o, afirmando não pertencer a sua cultura. Contudo, as manifestações musicais permeiam sua vida, perpassando suas experiências com o mundo, com as pessoas, de modo a vivenciá-la nos pequenos detalhes que, para os ouvintes, são insignificantes. No entanto, demarcam a particularidade do surdo no seu envolvimento com a música. Um envolvimento enquanto uma arte sem formas, padrões, normatizações, apenas sendo mais uma via de manifestar a existência humana, desde o nascimento até o último fôlego de vida.

4. Surdos como Comunidades de Relações Privadas

Quando se compreende o valor cultural de um grupo, no que tange os costumes que o singulariza, pode-se estabelecer dentro de uma sociedade o respeito à diversidade, igualmente, a igualdade nas diferenças. As diferenças se formam pelas especificidades de cada grupo. Os índios, por exemplo, sofreram investidas culturais de outros povos que, possivelmente, teriam dizimado sua cultura. Todavia, mesmo sendo alvos de influências externas, esse grupo cultural ainda hoje perpetua especificidades culturais de suas origens por integrarem uma comunidade que, em seu interior, promove a continuidade histórico-cultural que os definem.

Assim, o exemplo dado se coloca dentro do conceito de Comunidades de Relações Privadas (CRP), elaborada por Rocha (2013). Segundo o autor, as CRP se constituíram pela “concretude de viver isolado (...), um modelo de proteção mútua, de paz social ativa neste sentido, munidas de regras de convivência próprias” (Idem, p. 171). Essa compreensão de comunidade exemplifica as relações existentes na comunidade surda, enquanto grupo particular na sociedade.

Diante dos desafios políticos e culturais de afirmação, os surdos nas comunidades, assim como os índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados vivem às margens do modelo capitalista de sociedade, percebem que é mais rentável valorizar relações que gerem lucro do que a valorização cultural. Eles fortalecem sua identidade e, conseqüentemente, compreendem a necessidade de ocupar espaços que lhes são negados.

As Comunidades de Relações Privadas, na perspectiva da cultura surda, promovem o desenvolvimento de uma língua própria, “a partir do seu papel ‘natural’ de comunicação

interpessoal” (ROCHA, 2013, p. 171). Desse modo, as relações dentro dessas comunidades são regidas pelos interesses do sujeito surdo, propiciando a defesa das garantias constitucionais inerentes ao ser humano, como educação, lazer, trabalho etc. Isso por meio de representações que são formadas dentro das CRP, uma vez que integram modos de vida, comportamentos, saberes e interesses em comum, atrelados, também, às potencialidades linguísticas.

A Libras, nessa dinâmica, compartilhada pelos sujeitos na comunidade surda, transforma-se em uma “arma” na defesa dos interesses particulares desse grupo. Além de ser, essencialmente, um artefato cultural que legitima e particulariza a comunidade no meio de outros grupos.

Logo, a ideia de isolamento trazida por Rocha (2013) pressupõe a não-interferência do Estado nas decisões que são articuladas no interior dessas comunidades. Os surdos, segundo seus interesses, e por meio do uso comum de uma Língua, fortalecem a participação política por meio de representantes da comunidade que manifestam os mesmos interesses em defesa da Cultura Surda.

Embora o poder de fala dos surdos, aqui entendido como expressão e comunicação, é inferiorizado diante do referencial “normal”. O desafio, então, é dar visibilidade às comunidades surdas, enquanto grupo que se apodera de um posicionamento político e que manifesta seus ideais por meio de uma língua visual, ou seja, a LS.

Seção III- A Influência do Som para o Surdo

*Todo mundo sabe dizer
Com palavras do coração
Dessas que todo mundo entende
Mas não se ouve o som.
(Cassiane)*

O som pode ser imperceptível aos olhos, porém as ondas sonoras que penetram o corpo não são. Para o surdo a expressão visual do som é o reconhecimento de um elemento incompreendido pelo ouvido. Nessa dinâmica, esta seção provoca uma discussão em relação ao som, que a todo momento interpela o sujeito surdo. Abrimos as questões apontando à sociedade, uma sociedade que desconhece a singularidade do surdo. Ela assume um papel formador de identidades, ao produzir e reproduzir discursos, que colaboram para o apagamento das comunidades surdas. Em outro momento, descentralizamos a música, partimos do princípio que ela não é um privilégio dos que ouvem. Com esse pensamento demarcado demonstra-se nitidamente a capacidade do surdo em apreciar a música, assim como ser invadido pelos elementos que a compõem.

As discussões avançam, direcionamos então ao ensino de música para surdos, um ensino dentro de uma educação escolarizada. A surdez, nesse contexto, pode vedar os olhos do docente influenciando-o a pensar na música apenas pelo viés sonoro. Assim, o surdo recebe um rótulo de incapacidade musical. Apresentamos no último tópico desta seção as técnicas de tradução, desdobramentos que dão condições aos surdos de participarem efetivamente do ensino musical. Portanto, pensar em música para surdos está inteiramente relacionado a uma tradução cultural para língua que é natural a eles.

1. A Sociedade Envolve “normalmente” Ouvinte e as Comunidades Surdas

Quando Silva (2014, p. 181) afirma que “somos o que somos praticando aquilo que somos”, coloca em cheque a constituição da identidade de um sujeito sociológico, como diria Hall (2006), a construção da identificação do Eu se dá na interação com o mundo cultural habitado. Quando Stuart Hall discute as identidades fragmentadas e moventes no contemporâneo, provoca uma discussão sobre a identidade do surdo. As próprias relações

sociais em que os surdos estão envolvidos influência na constituição de uma identidade, mas constantemente diferentes identidades se movimentam em múltiplas direções, de tal modo que as narrativas são construídas para dizer quem sou em momentos distintos (HALL, 2006).

Dessa forma, o surdo pode se reconhecer, em um determinado contexto, como ouvinte, afirmando uma identidade ideológica e negando a fisiológica, como também se identificar como surdo, tanto por meio de influências linguísticas, como sociais e culturais, fruto de uma emancipação política. O pensamento fundante das representações sociais que orientam as formações discursivas, concebe um modelo de sociedade segundo os moldes europeus, originado no projeto colonial do século XVI. Em outras palavras, acredita-se que o surdo representa um traço desviante do modelo eurocêntrico, na medida em que a sua cultura, determinada, acentua os traços de inferioridade existencial que motivaram o colonizador ouvinte a implantar, subjugar e legitimar sua hegemonia.

A sociedade, constituída de interesses e intenções consolidadas principalmente por uma visão de perfeição, estabelece um padrão, modelo, uma forma que (de)forma as diferenças. Nessa dinâmica, as relações, os recursos e meios para legitimar esse padrão, produzem representações sociais através de elementos culturais historicamente produzidos e ressignificados pelo ser humano, como a música. Por isso, consolida ainda mais a necessidade de negar a condição daquele que foge, escapa, desvia dessa normalidade, tendo como base uma limitação. O surdo não é reconhecido nessa dinâmica histórica e cultural como autor de outras maneiras de se relacionar com a música.

Por se tratar de intencionalidades e na tentativa de transformá-las em prática, a sociedade (família, trabalho, escola), sob uma perspectiva hegemônica, legítima em todas as esferas uma única cultura em detrimento de outras. Essa cultura, compreendida como comportamentos, modos de pensar, ser e estar no mundo, sendo bem vista aos olhos dos “normais”, afasta aquilo que é desconhecido, incompreendido. A diferença surge como uma força que direciona os olhares colonizadores para práticas imperativas na tentativa de subverter a particularidade do Outro e torná-lo um sujeito ativo socialmente através da sua inserção no ideário dominante.

Por essas vias, a história cultural do surdo é contada pelo ouvinte, participante de uma cultura impositiva, formando uma construção ideológica que sustenta as formações discursivas presentes na sociedade. Cabe destacar, nesse aspecto, as referências históricas que tecem a

concepção do surdo, ora como sujeito com uma identidade sociocultural, ora como deficiente. Negar aos surdos a autonomia de contar, descrever e representar sua existência enquanto artefato cultural na sociedade, solidifica o que Sá (2010) constata ao dizer que a história contada pelos não surdos figura uma “descoberta” de sujeitos surdos. Uma descoberta que, posteriormente, deslocou esse grupo ao isolamento social dentro da própria sociedade envolvente, para que fossem submetidos a uma educação escolar que orientasse a transformação em sujeitos ouvintes.

As lutas que são travadas diariamente pelos surdos revelam a presença, na sociedade globalizada, de um discurso totalizante das capacidades e aptidões de uma pessoa que possui uma limitação. As relações de poder coexistem nesses discursos de produção da subjetividade do sujeito, nas quais é destacada como ponto de referência do olhar a “deficiência”. Igualmente, o estigma é produzido no instante em que a concepção de deficiência se torna um atributo depreciativo diante das expectativas normativas (HAGUIARA–CERVELLINI, 2003), de acordo com os padrões de normalidade.

Ainda assim, os estigmas são frutos das representações sociais produzidas pelo ouvinte. Para direcionar a construção da identidade surda, nos espaços e fronteiras consolidados nas relações de poder entre a cultura surda e a cultura ouvinte, no controle da produção de ideias, pensamentos e percepções sobre a realidade que se deseja formar, (GOFFMAN, 1995). O autor ainda reafirma que é através das representações que afirmamos os interesses, de modo que representar o outro a partir de mim é silenciar sua voz, silenciar suas verdades, seus saberes, experiências de vida, mas, sobretudo, submeter sua identidade a interesses particulares. Representar o outro é, também, criar, produzir, conceber o “outro” como produto de uma subjetividade, que legitima únicas verdades, experiências, saberes no contato com a realidade. As representações sociais procuram determinar a pessoa surda pela condição de um corpo mutilado, deixando sempre a deficiência sobrepôr a língua, a cultura e a identidade.

Para Goffman (1995), a representação se define na construção de uma imagem por meio de um processo de significação e significado, através da subjetividade. Nessas projeções, determinamos ao sujeito surdo o seu papel na sociedade, como um indivíduo portador de limitações, limites intransponíveis sob uma perspectiva de normalidade imposta pela cultura ouvintista. Visando a essa dinâmica, a identidade da pessoa surda é fixada, determinada, construída tendo a deficiência como pano de fundo.

A pessoa com deficiência ultrapassa o ser da deficiência. Ela é pessoa, é o Outro, é diferente. Tem uma vida que não se resume ao conceito geral da deficiência. Suas possibilidades e limitações de vida não podem estar determinadas naquilo que se conhece sobre sua deficiência. Suas possibilidades de ser devem ser buscadas em si mesma (RANGEL, 2015, p. 67).

Se o indivíduo é “deficiente”, o sentido formado por uma ideologia ouvintista através das representações que distinguem o que é “normal” e “anormal” determinará a maneira de existir do surdo. Uma existência de limites, barreiras, negações, imposições, assistencialismos, paternalismo e, sobretudo, incompreensões. Mesmo que ele seja professor, médico, advogado, contador, estudante, cidadão etc., as suas competências e habilidades, por vezes não serão apreciadas.

Quando o surdo se torna professor, naturalmente desenvolve um espírito investigativo que faz com que realize várias pesquisas e estudos pelo mundo, possibilitando a publicação de livros. Embora suas realizações acadêmicas contribuam com a sociedade, sua condição existencial de surdo não lhe garante prestígios sociais, considerando a perspectiva da sociedade envolvente. Em contrapartida, como a realidade é constituída de múltiplas ideologias em virtude das diferentes classes sociais e grupos culturais. Uma classe e uma cultura são eleitas como dominantes no cenário discursivo e representativo de produção ideológica na busca por alcançar ou enquadrar uma ideia de sociedade (CARVALHO, 2015). O ponto de vista da cultura ouvinte, intencionalmente, inferioriza o sujeito deficiente (surdo) nos aspectos linguísticos, econômicos e políticos, para manter sua condição de superioridade.

Para Brito (1997), o problema nem sempre está na privação da língua frente à maioria dos falantes de uma língua oral, mas acima de tudo, na negação de uma identidade cultural surda igualitária. O direito de ser surdo, poder viver e estar no mundo sem os estereótipos que versam sobre um corpo mutilado. As lutas dos surdos pelo reconhecimento de uma identidade cultural, que têm a língua de sinais como parte fundante dos processos de relações e construções sociais, vêm sendo trilhadas ao longo da história da educação de surdos.

A historicidade, então, se mostra como um convite para conhecer um povo sob uma perspectiva espaço/tempo, fornecendo elementos significativos para constituição da identidade do Eu enquanto representante de uma cultura no presente. Uma cultura marcada por uma diferença que afeta a formação do Outro e, um outro sujeito que também possui a sua cultura e que, no contato com o surdo, produzirá saberes e formas de compreender a realidade, ou as múltiplas realidades.

A trajetória da educação de surdos é destacada por uma gama de imposições e, nesse contexto, a educação teve um padecimento maior. Uma vez que no mesmo quadrante em que os alunos ditos “normais” eram ensinados, assim também determinavam o ensino para os estudantes surdos, sem considerar a língua dessas comunidades sinalizadoras e sem valorizar a cultura dessa comunidade linguística. Na insistência em colocar o surdo em padrão de igualdade com o ouvinte, a sociedade o estigmatizou, considerando-o como deficiente, anormal, um doente à procura de uma cura.

Com o intuito de discutir a educação de surdos, assim como a metodologia a ser aplicada, no ano de 1880, entre os dias 06 a 11 de setembro, realizou-se um congresso intitulado de “Congresso Internacional de Professores de Surdos-Mudos”, na cidade de Milão na Itália. Estavam presentes representantes educacionais de vários países dentre eles professores surdos. Após as discussões sobre o processo educacional de surdos, colocou-se em votação qual seria o método a ser aplicado. Desse modo, os representantes do Congresso decidiram que:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento. Declara: que se deve dar preferência ao Método oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES, 2013, p. 18).

O método oralista defendido no Congresso foi uma filosofia que buscou devolver o “anormal” para o convívio da sociedade, impondo-lhe uma língua oral, o único meio de ter acesso aos conteúdos e às faculdades da linguagem. O oralismo puro baniu das escolas a LS e retirou os referenciais surdos dos ambientes educacionais, prejudicando a educação de surdos por um período aproximadamente de cem anos.

As concepções que norteiam os docentes na abordagem dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo do educando, uma aproximação que não pode estar vinculada aos discursos da maioria linguística. Nas falas de Keller, “a professora tratou-me exatamente como uma criança que vê e ouve, com exceção apenas de que, em vez de usar palavras faladas, ela escrevia em minha mão” (FERREIRA, 2014, p. 25). Uma aluna surda-cega foi tratada na mesma condição de sujeito educacional dos demais colegas de sala, pois a professora não subjugou a sua condição de aluna singular, pertencente a um grupo minoritário, apenas valorizou a sua singularidade educativa.

Dessa forma, pensar o outro como representação e não como diferença, é oportunizar o seu desenvolvimento físico e intelectual, caso contrário temos o reflexo de uma falsa educação. Uma educação que não possibilita aos múltiplos olhares e experiências se

encontrarem, pois o verbo partilhar é submetido ao ensinar e transmitir saberes. Criando situações de aprendizado reconhecendo a particularidade do estudante que acarreta em uma educação mais significativa.

2. O Surdo e a Capacidade de Apreciar a Música

As discussões, os anseios e questionamentos, que foram desenvolvidos até aqui, perfizeram a imagem que a sociedade, segundo as representações produzidas pela cultura ouvinte, possui do surdo. E, sobretudo, seu papel social a partir de um rótulo determinista, isto é, de um sujeito deficiente. A surdez é capturada pelo ouvinte como sinal de incapacidade, limitações sensoriais, físicas e cognitivas, de modo a justificar a “exclusão, banimento, solidão e isolamento” (WRIGLEY, 1996, p. 39). A ação do outro, do ouvinte, é de vantagem na produção de representações sobre o sujeito surdo. Porque, ausência do som se torna o motivo de posse sobre o que ele é, pode ser ou fazer, haja vista que “tudo que vale para mim vale para o outro” (SARTRE, 1999, p. 454).

O olhar do ouvinte sobre o surdo às vezes é de inferioridade, em virtude de uma necessidade histórica de legitimar as verdades sobre os padrões corporais. Necessidades constituídas pelas demandas sociais reconhecidas nas diferentes coletividades, e que perpetuaram a posição periférica da surdez nos dias atuais. O conflito existente entre a liberdade da identidade do sujeito surdo e da percepção ouvinte de normalidade, está no campo da aceitação. Este conflito se transforma em um ódio contra todos aqueles que não são como Eu, um Eu que ouve e, por isso, toma posse da música como propriedade de sua condição fisiológica. Nesse sentido, “o desejo de suprimir o outro é o desejo de eliminar todos os outros, de forma que eu possa ser suprema e plenamente livre, sem nada nem ninguém que possa limitar meus desejos e minhas ações” (GALLO, 2007, p. 5).

Nesse cenário, a relação entre o surdo e o ouvinte é, por vezes, de indiferença e tolerância. Indiferença no que se refere ao interesse pela verdadeira condição do surdo no mundo. Um sujeito que possui uma língua, uma história, uma cultura, conquistas e, acima de tudo, desafios que, na dinâmica existencial, são enfrentados através da sua autoaceitação. Todavia, não como figura representativa que o outro (ouvinte) produz sobre ele, como deficiente, surdo-mudo ou mudinho. A tolerância já se revela como um engano descortinado em discursos que, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de inclusão, uma preocupação de inseri-lo nas relações sociais, não obstante perpetua a exclusão ao negar suas especificidades.

Nesse sentido, consolidam uma concepção médico-patológica sobre a surdez, enquanto falta, incapacidade, tornando-se um “fenômeno cultural enraizado nas significações que a maioria utiliza” (SÁ, 2010, p. 194).

O interculturalismo se apresenta como possível alternativa para o conflito entre surdos e ouvintes, descolonizando os saberes culturais de um grupo em detrimento do outro. A diferença, na perspectiva cultural, reconhece o outro em sua maneira de conceber a realidade atrelando-o à singularidade de ser e estar no mundo, pelas relações socioculturais. A música, por ser um elemento artístico, histórico e científico (HAGUIARA–CERVellini, 2003), não está firmada no indivíduo ou em sua distinção, como ouvinte ou surdo, mas se “movimenta” seguindo a dinâmica dos fenômenos naturais.

A questão básica é que a música não se constitui como um “corpo” de significados estruturados em interpretações humanas com base em interesses e intenções de definição. Contudo a sua presença no universo transcende as diferenças e os silêncios. Por isso, ela não pode ser capturada por discursos que a representam como uma posse só dos ouvintes, por exemplo, afirmando que são os únicos capazes de produzir sensações, emoções e pensamentos. Dessa maneira, “a música como arte nobre e essencial para os indivíduos, e a musicalidade, como expressão humana, são possíveis ao sujeito surdo” (HAGUIARA–CERVellini, 2003, p. 79). O surdo mesmo sem a audição possui a visão e o tato, que são importantes para a percepção e apreciação musical.

Em consonância com os pressupostos de Haguiara–Cervellini temos Gesser (2009, p. 49), que declara que “as pessoas surdas apreciam música também; não é uma ‘coisa’ de ouvinte”. O ouvido é um dos órgãos do corpo humano capaz de captar informações, prazer e as sensações oferecidas pela música. No entanto, não é o único órgão dos sentidos a tornar-se um receptor, uma vez que todo o corpo é atingido pelos elementos musicais, logo a visão, o tato, o paladar e o olfato também serão acionados para dar forma ao que se está sentindo. “Ouvir” música transcende à condição de um ouvido perfeito, nessa perspectiva o sujeito surdo é capaz de apreciar uma canção, absorver o seu significado, e ampliar o seu conhecimento de mundo.

Um exemplo muito pertinente sobre as múltiplas maneiras de experienciar a música, entre outras sensações, é dada por Haguiara–Cervellini (2003) ao enfatizar a pele como um órgão vital e necessário para os sentidos. Embora o sujeito seja capaz de, mesmo na falta de algum sentido (audição, visão, olfato, paladar), potencializar habilidades, a pele estabelece uma

condição de impossibilidade de ser substituída, tornando-se indispensável como fronteira corporal com o mundo exterior. Por esse motivo, o som também é capturado por toda a estrutura corporal, desde os sentidos mais específicos, como a audição, até os órgãos menos reconhecidos que, de igual maneira, permitem um relacionamento com as ondas sonoras e sua posterior interpretação.

Por mais que se possa afirmar que o surdo é capaz ou não de apreciar uma música, isso dependerá muito do que este indivíduo compreende sobre as produções musicais. Os significados que ela assume perante a sociedade, como também qual é a relação que se estabelece entre a música e o conhecimento. Porque cada sujeito constrói sua concepção de ser e estar no mundo.

Segundo Valle (2000, p. 30),

Por isso, afirmativa que todo indivíduo é indivíduo social: que o indivíduo já precisa da sociedade para constituir-se como tal, como ser de razão, como ser de deliberação, como possibilidade de autonomia. O homem se constrói como cidadão, numa democracia, aprendendo a renunciar à força bruta, ao egocentrismo, em nome do diálogo, da construção comum, da aceitação do outro.

O surdo precisa da sociedade para constituir-se como ser musical, já que é no outro que ele se vê, interage e passa a gostar das reações que o ouvinte produz ao vivenciar uma composição. Apesar de o ouvinte não saber LS, ele transmite mensagens involuntariamente pelo corpo em contato com os sons. É, dessa forma, que o surdo passa a se interessar pela música, pois ele se projeta no corpo do outro sujeito estabelecendo um silencioso diálogo, nesse contexto, a linguagem corporal começa a produzir significados, assim ele descobre no outro a sua aptidão.

Para se pensar em música e surdo, devemos levar em consideração a Língua de Sinais e as representações que marcam sua relação com elementos culturais enquanto manifestação humana que ultrapassa as fronteiras multiculturais. Esse elemento cultural, a música, alcança comunidades, grupos e etnias. Considerando que a história da educação de surdos foi projetada como uma ciência sob “conflitos, relações e tensões” (PERLIN e STROBEL, 2014, p. 18). Devemos considerar a necessidade de olhar para essa educação, com uma sutileza capaz de aproximar a música, fazendo com que ela provoque transformações no presente, a fim de superar os conflitos do passado.

A educação de surdos foi marcada por esses conflitos, uma “relação de poderes e saberes” (SÁ, 2010), a língua oral sempre se posicionou superior a LS. E, nessa perspectiva,

surgiu uma metodologia de ensino denominada oralismo puro⁹. De acordo com o pensamento de Fernandes (2011, p. 37) a respeito do oralismo, “na educação dos Surdos, deu-se pela prática mais óbvia: fazer com que esses falassem como se fossem ouvintes e impedir que se expressassem por meio de sinais”. A valorização da comunicação oral limita o surdo em conceber a música em sua totalidade, pois há sempre a predominância da língua do outro. Para que o surdo possa gostar ou se identificar como um ser musical, a LS deve estar no mesmo ambiente que a língua oral, ou seja, a música necessita também passar por uma tradução cultural em LS.

Com a tradução em LS a música assume outros significados agregando valores e conceitos da cultura surda. Assim, “os surdos dançam, apreciam e ouvem música a seu modo, têm sensações de barulho, constroem seus mundos e suas subjetividades na e através da língua de sinais, enfim, concebem e redefinem seu mundo através da visão” (GESSER, 2009, p. 50). A língua visual espacial proporciona uma outra percepção em relação à música que, por si só, dissolve a dependência construída sobre língua oral.

Um ambiente sonoro em que o barulho dita o ritmo, sons que às vezes passam despercebidos pela população que ouve, a exemplo disso são os cantos dos pássaros, o ruído dos automóveis, do vento, da chuva, da natureza, um universo de sons. A música reúne todos esses sons em uma única melodia que invade o ser humano, proporcionando-lhe múltiplas sensações. Diante de todo esse universo de sons, o surdo está inserido, pela sua condição humana, vive em um mundo em que o silêncio é habitual, visto que, não consegue ser sensível ao som naturalmente. Todavia, o silêncio também produz som, na comunicação, na dança, nos movimentos, no contato, na língua; afirmar que o surdo vive em um completo silêncio por usar uma língua sem som, é desconsiderar a sua capacidade para linguagem.

“Como se pode ver, não há desvantagem na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não” (GESSER, 2009, p. 50). A Libras, por ser uma língua visual, carrega traços também de uma língua de modalidade silenciosa, mas tais preceitos não são verdades, uma vez que, não é a modalidade que define se a língua é usada em silêncio (GESSER, *idem*). Na tradução de músicas em Libras, os sinais assumem movimentos que, em sincronia, dão entonações e

9 De acordo com Pereira (2016, p. 31), “a prática do oralismo é aproveitar a estimulação do sujeito surdo através dos resíduos de audição para estabelecer a linguagem e fala, ou seja, aproximar os surdos da ‘normalidade’, percebendo-se que, a comunicação oralizada se realiza essencialmente por meio da pronúncia da palavra e da leitura labial, numa metodologia de utilização da língua de sinais e da língua oral simultaneamente”.

demarcam os sons presentes na língua oral.

Gesser relata uma experiência com surdos americanos, em que numa roda de conversa entre surdos brasileiros e americanos, surge a primeira curiosidade. Os americanos estavam interessados pela música brasileira, especificamente o samba no estado do Rio de Janeiro. Desse modo, com a estranheza de tal interesse, a autora ficou sem reação, pois não reconhecia nos surdos a capacidade de apreciar música.

No impulso, imediatamente respondi que não poderia mostrar porque não tinha música. Então ele disse para eu fechar os olhos e imaginar a música. Imaginar a música? Como assim? Claro, eu deveria recorrer à minha memória acústica... Senti uma limitação muito grande e vi o quanto dependo do som da música para dançar. Conversa vai, conversa vem, um surdo me tirou para dançar. Fiquei constrangida. Havia música no ambiente, mas por saber que era surdo e não ouvia, preconceituosamente achei que ele não seria capaz de seguir o ritmo da música (GESSER, 2009, p. 49).

Os surdos americanos apreciam música, a tal ponto de pedir para “ouvir” um samba, o jeito peculiar dos brasileiros sambarem. Como nos relata Gesser, o surdo a tirou para dançar, porque em seu país é comum a prática da dança pelas comunidades surdas. Viver esse contato musical é um direito do surdo. Privá-lo dessas experiências colabora para negação de vivenciar maneiras de sentir o mundo, as pessoas, a sua existência, bem como, o atraso do desenvolvimento cognitivo e sociocultural a que ele estará destinado.

Do ponto de vista de Brito e Kelman (2016, p. 3), para um ensino musical “que permite ao surdo ser participante e ator do processo”, a metodologia de aquisição da linguagem musical necessita reconhecer a sua singularidade enquanto usuário de uma LS. A Língua de Sinais permite conhecer o mundo através dos olhos e dos outros sentidos. Portanto, o surdo não gosta de músicas espontaneamente, ou por ter “ouvido”, ou visto alguém cantar, o surdo passa a apreciar músicas a partir do momento em que recebe acessibilidade linguística. Assim, o acesso propõe que a canção passe por uma tradução cultural em Libras conforme a sua maneira particular de ver e entender o mundo.

Por conseguinte, “as sensações interoceptivas dos próprios ritmos internos, como dos batimentos cardíacos e da respiração, são os primeiros elementos rítmicos básicos da musicalidade do ser humano” (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 77). A musicalidade do surdo vai configurar-se primeiramente na Libras, a sua língua natural, em seguida no ritmo, na dança na vibração. O surdo apropriar-se-á do saber musical pela visão, pelo tato e principalmente pela LS.

O surdo tem a capacidade de apreciar música a seu modo, porém para o seu aprendizado deve ser considerado uma metodologia visual que valorize a LS e que explore outros recursos não audíveis. A tradução de músicas em Libras apresenta-se como uma acessibilidade linguística, e uma estratégia de ensino que aproxima os sujeitos. “As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isso tem que ser apresentado num contexto significativo, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório” (SÁ, 2010, p. 251). O ensino musical deve-se fundamentar sempre dentro de um contexto que produza sentidos na vida do aluno surdo.

3. Surdez e Ensino Musical

O que há de mais contraditório entre música e surdez? Talvez, a contradição está nos olhos de quem concebe a música como propriedade daqueles que ouvem ou como uma linguagem que através dos sons remete ao ato de escutar. A compreensão ou representação social existente sobre a música, assim comumente falada, a música em que tem como referência manter o fruitor ouvinte. Ela perpetua uma imagem reducionista da amplitude da musicalidade e, conseqüentemente, do ensino da música, enquadrando-a como artefato cultural dos ouvintes e, pelo fato de coexistirem no silêncio, reduz as possibilidades dos surdos em aprender a conviver e produzir música.

Sabe-se que a linguagem representa a inserção do ser humano no mundo, no qual é possibilitado a expressão de valores, ideias, pensamentos e emoções. Como parte da habilidade linguística, a música representa uma das diversas maneiras de conduzir o sujeito nesse processo sociocultural de expressão e manifestação. A maneira com que o indivíduo se expressa, afeta e é afetado pela música na realidade, desloca-se do papel social construído em função do “som”. Um discurso reforçado pela sociedade envolvente, em que o reconhecimento das emissões sonoras, seja pelo canto, como pelos instrumentos musicais, é capturado apenas pelo ouvido.

Pensar na música, sobretudo no seu ensino para pessoas surdas, que possuem o silêncio, principalmente como espaço de formação subjetiva. Por esse motivo, permite que verdades absolutas sejam dissolvidas, ao mesmo tempo em que é possibilitado democratizar o acesso dos conhecimentos culturais aos diferentes grupos sociais que estão às margens do padrão imposto pela sociedade.

A gênese dessa discussão se encontra na própria constituição social do Brasil após

1549. Ao lado dos interesses econômicos que mobilizaram o processo europeu de colonizar diferentes partes do mundo, impondo sua cultura como modelo de sociedade naquele período, estão as intenções da igreja em construir um projeto salvacionista. Para colocar em prática as estratégias de instruir e catequizar os nativos, a fim de torná-los mansos e submissos sobre um discurso enganoso de salvação. Os religiosos encontram na música um aporte necessário, visto que, segundo o pensamento medieval daquele período sobre o mundo musical, “o cosmos é revelado pelas proporções musicais e a harmonia musical é o espelho da harmonia de Deus” (CAZNOK, 2008, p. 34).

Dessa forma, por serem responsáveis pela formação ou transformação cultural e religiosa dos índios, sob a perspectiva econômica que direcionava a busca por mão de obra subserviente. Os jesuítas compreenderam o importante papel da música nesse processo, conforme destaca Priore (1999, p. 65):

O ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não só era um momento de introjeção de valores cristãos, mas também de transformação dos costumes, pois os meninos índios das aldeias eram também ensinados a fazer as “suas danças à portuguesa com tamborins e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses”.

Em vista disso, ao se realizar uma revisão histórica, será possível constatar a presença da música em variadas situações. E nessa historicidade, a música assume um papel importante no ensino, nas práticas educacionais, tendo em vista que, por se constituir parte dos conteúdos escolares. Ela se transformou em um campo de saberes e conhecimentos culturais fundamentais à construção social, cultural e política do aluno.

Traçando um paralelo do momento histórico com o momento educacional, percebe-se uma crescente metodologia de ensino musical para surdos que se apoia na língua oral. Uma metodologia que vislumbra o aprimoramento da fala, assim como uma tentativa de equiparação entre os sujeitos (ouvintes e surdos). Desse modo, valoriza-se uma língua em detrimento da outra, sem respeitar a cultura e a identidade do outro. A música, nessa esfera, se transforma em uma imposição, no instante em que se verifica as possíveis capacidades dos surdos conceberem a música através do ouvido (HAGUIARA-CERVellini, 200, p. 103).

O ensino musical é por vezes descaracterizado, pois procura devolver ao surdo a capacidade de ouvir, o que implica no seu não-reconhecimento como um sujeito musical. Em outra perspectiva, os movimentos surdos em prol da LS fizeram com que as políticas públicas reconhecessem a diferença cultural e linguística nos surdos. Por esse prisma as instituições de

ensino já compreendem as especificidades dos povos surdos, pois os veem como falantes de outra língua. Todavia, como ressalta Strobel (2015), as práticas pedagógicas para o ensino da música não são expressivas e, por isso,

Embora muitas escolas para surdos reconheçam o povo surdo como grupo cultural e linguístico, obrigam as crianças e adultos surdos a fazerem as apresentações de danças, corais e balés, que são próprias da cultura ouvinte, o que continua ocupando o centro de sua preocupação. Melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes (*idem*, 2015, p. 105).

A exemplo do que Strobel relata, é possível perceber nessa metodologia de ensino da música resquícios de uma proposta educacional determinista e, sobremaneira impositiva no que tange ao reconhecimento das particularidades do surdo. Nessa metodologia fica evidente como os sujeitos “anormais” devem aprender a música. Trabalha-se a canção a partir de uma língua diferente do aprendiz, ou seja, uma língua que não lhe é natural.

Por não participar das propostas desenvolvidas na escola, nesse caso, estamos nos referindo às propostas indiferentes às especificidades do público a que se dirige, os surdos aparentam ter uma aversão musical. Em virtude disso, são perpetuadas as representações criadas sobre o surdo, como aquele que, por não ouvir, não gosta de música e nada do que estiver ligado à sonoridade. Na realidade, a aversão existente consiste na condição imposta pelo sistema educacional da época em obrigar os surdos a serem falantes de uma língua oral que está presente na música em forma de canto, melodia, enfim, naquilo que, para os ouvintes, dá sentido à música. Todavia, o sentido não se origina apenas no som, mas, sobretudo, nas vibrações, no ritmo, nos movimentos corporais, nos arrepios, na sensação do som atravessando o corpo pela intensidade, e entre outros elementos que compõem o todo musical.

Para Quadros e Stumpf (2009), a aprendizagem consiste em estabelecer uma comunicação no ambiente de ensino. E, para tanto, o argumento que se propõe, tal qual uma abordagem bilíngue, tendo como base o uso da Libras, que não é uma oportunidade dada ao aluno e sim um direito. Esse direito garante a comunicação do aluno com o professor e vice-versa, oportunizando o ensino e a aprendizagem pelo diálogo construído e mediado pela LS. Fundamentar a linguagem musical baseando-se na Libras é oferecer ao surdo condições de reconhecimento linguístico e cultural.

O modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que têm as ouvintes. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender (SKLIAR, 2016, p. 29).

O bilinguismo para surdos consiste em usar duas línguas no processo de educação, ou seja, a Libras para o acesso aos conteúdos curriculares e, por meio dela, permitir a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Essa modalidade de ensino proporciona ao aluno surdo as mesmas condições de aprendizagem dos alunos ouvintes. Por isso, o ensino musical necessita partir de uma abordagem bilíngue, visto que, “não é o aluno a ser incluído que deve se adaptar ao meio que o recebe, mas o meio que se molda a suas necessidades” (LIMA; ALVES, 2013, p. 8).

O surdo se depara com um contexto educacional em que o português oral dita as regras, ele apenas segue as normas adaptando-se ao ambiente de ensino, entretanto como afirma Skliar (2016), a criança só aprenderá se sua língua natural for inserida no meio educativo. Na mesma perspectiva, temos a colaboração de Lima e Alves (2013), pontuando que as necessidades a serem atendidas são as dos alunos, por esse motivo, a escola precisa estar adequada às especificidades dos educandos surdos.

A educação, por si só, constitui-se politicamente. Nesse processo, a escola, como *locus* de formação, transforma-se em uma arena de contestação, debate, diálogo, possibilitando a desconstrução de modelos prontos, finitos, uma vez que dar forma a algo é desconsiderar o diferente e suas necessidades. Nesse sentido, “questionar a inclusão nas aulas de Educação Musical é necessário, para que seja pensada e viabilizada uma proposta de Educação Musical pautada em processos de aprendizagem significativos, prazerosos e eficazes para este grupo específico” (SÁ, 2007, p. 7). Questionar o ensino musical que considera o português oral como língua de instrução, é um dos passos para a conquista de uma proposta musical numa perspectiva bilíngue.

O primeiro passo a ser pensado no ensino de músicas para surdos deve estar ancorado no bilinguismo (uso de duas línguas), as letras das músicas em sua forma textual (português escrito), *a priori*, carecem de uma socialização em Libras, passando por um procedimento de tradução. Para a tradução alguns recursos linguísticos podem ser usados (gestos, mímicas, pantomimas), a fim de possibilitar uma maior clareza no significado. Com o conceito da música estabelecido, o surdo, mediante sua língua natural, apropriar-se-á do contexto em que ela se apresenta produzindo novos significados, contribuindo assim para ampliação do conhecimento de mundo.

No diálogo entre Freire e Shor (2011), fica evidente a necessidade de constituir uma

educação libertadora e autônoma. Nessa tarefa, embora a educação não gere mudanças extremas na mentalidade social, ela possibilita que pequenas transformações no seu âmbito possam gerar mudanças de comportamento. Assim, diferentes discursos sobre a cultura surda e a relação com o ensino da música garantam ao surdo uma posição de protagonizar a construção de seu próprio conhecimento, ao passo que a LS vai sendo incorporada, no ensino, e nas diferentes situações de comunicação, entre o surdo e o professor.

4. Técnicas de Tradução\interpretação

O escopo da proposta é de se trabalhar a música com os surdos, na tentativa de desconstruir as estruturas discursivas sobre a cultura surda e elaborar estratégias para consolidar a identidade desses sujeitos. Nesse sentido, encontramos nas técnicas de tradução\interpretação um aporte orientador a fim de conceber a música de forma significativa, no intuito de aprimorar os saberes existentes, assim como ampliar os conhecimentos de mundo. Tal proposta trata-se de uma metodologia de ensino musical que oriente a inserção da música traduzida\interpretada no currículo da educação de surdos. Contudo, o ensino musical vem sendo trabalhado sem oferecer a estes “estrangeiros” uma identificação com a língua e a cultura.

A atividade de tradução\interpretação é uma das mais antigas profissões que encontra seus primeiros relatos no Egito, antes de Cristo, com a leitura dos hieróglifos; posteriormente na Grécia e no império Romano (LACERDA, 2015, p. 11). Há também muitos relatos da aparição dos tradutores/intérpretes de línguas, na Idade Média, nas Cruzadas, na Idade Moderna e nas expedições. Lacerda (2015) aponta ainda para as conferências no período das grandes guerras mundiais, em que veiculava mais de uma língua, o tradutor/intérprete se fazia presente para realizar a conversão das línguas envolvidas. Atualmente, a presença dos tradutores/intérpretes é muito requisitada nas convenções da ONU (Organização das Nações Unidas), e em reuniões do governo em que participam diversos países.

A historicidade, ao mencionar os tradutores/intérpretes, constrói uma única base conceitual (LACERDA, 2015). No entanto, traduzir e interpretar configuram-se como elementos da comunicação das ideias totalmente distintas, apesar de possuírem significados semelhantes. De acordo com Lacerda (2015), existem vários posicionamentos em relação ao ato de traduzir e interpretar. O entendimento predominante nas duas terminologias se complementa, pois ambas fazem menção à mesma função, ou seja, levar a informação de uma língua a outra, conservando o sentido original sem perda ou prejuízo do conteúdo, no processo

de transferência. Há autores, ainda, que defendem o ato de traduzir sob a ótica dos textos escritos, em que o trabalho de passagem da língua é feito de um texto a outro (LACERDA, 2015, ROSA e BIDARRA, 2012).

No que se refere à interpretação, essa retrata a língua oral/visual. Sua materialização se dá quando o enunciador profere seu discurso, assim o intérprete pode assumir dois posicionamentos. Ele pode esperar o emissor terminar o discurso e elaborar a interpretação (consecutiva), ou o intérprete pode executar a interpretação no instante que o enunciador emana seu discurso (simultânea) (LACERDA, 2015). O intérprete tem um curto espaço de tempo para processar a informação na língua fonte e vertê-la à língua alvo.

Para tanto, temos as definições dos processos interpretativos, conforme afirma Lacerda (2015, p. 15). O primeiro é “interpretação consecutiva”, sendo aquela “que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e após a conclusão de um trecho significativo ou discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua alvo, normalmente sua língua materna”. O segundo é “interpretação simultânea”, a qual “é realizada com a mensagem da fonte em andamento e o intérprete vai produzindo o seu texto até que a mensagem fonte sofra uma pausa” (LEITE, 2005, p. 53).

Pagura (2003, p. 213) estabelece uma terceira ocorrência denominada de interpretação intermitente que consiste em “a interpretação intermitente é aquela feita sem caráter formal com pessoas que falam as duas línguas envolvidas no contexto. Na maioria das vezes, as pessoas que efetuam essa tradução não têm qualquer treino para desenvolver a interpretação”.

Tanto a tradução quanto a interpretação são possibilidades de transferências de informações entre línguas, por isso cabe ao profissional fazer escolhas linguísticas para que nada se perca ou se transforme ao longo do processo. Todavia, é inevitável ser neutro em um procedimento interpretativo, dado que a ideologia, a experiência de vida e toda carga cultural, são fatores que influenciam diretamente o discurso na língua fonte. Outro aspecto a ser considerado também, é o conhecimento prévio do intérprete em relação ao assunto a ser abordado. O sucesso da tradução/interpretação está associado à cultura, pois o profissional transita em ambas efetuando uma tradução cultural que nas palavras de Campos (1986, p. 27), “não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra”, nessa conjuntura, a cultura é elemento fundamental para a conversão das línguas envolvidas.

As escolhas do tradutor são baseadas em elementos culturais em que signos

linguísticos aceitáveis pela cultura do outro são perpetuados. Portanto, a tradução não é um ato isolado de transferências de palavras, e sim um processamento complexo. Nessa perspectiva, temos Burke (2009), que nos leva para uma tradução sob a ótica cultural. Nela o tradutor não trabalha com a tradução somente de línguas, mas sim tradução de uma cultura para outra.

Do ponto de vista de um antropólogo cultural ou de um historiador cultural, a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura acham interessante em outra. Poderíamos dizer que a escolha de itens para tradução reflete as prioridades da cultura hospedeira (BURKE, 2009, p. 26).

Considerando a cultura surda como uma cultura hospedeira, percebemos a escassez de material e informações que apresentem conhecimento sobre essa cultura para uma tradução cultural com direcionamento à língua de sinais e a comunidade surda. Nesse sentido, “o campo de tradução cultural remete a questões de identidades e diferenças, de veracidade e falsidade, de fidelidade e traição, enfim, de poder, representação e historicidade” (RODRIGUES e VALENTE, 2001, p. 45).

Quando Rodrigues e Valente (2001) utilizam os termos “fidelidade e traição”, estabelecem, dessa maneira, uma relação de poder, pois o tradutor estabelece escolhas lexicais segundo a sua perspectiva do que seja uma fidelidade ou uma traição. Acerca das identidades e diferenças entendemos que, “diferentes línguas expressam diferentes visões de mundo”, (BURKE, 2009, p. 43). Portanto, para o tradutor, a garantia da fidelidade vai sobremaneira enaltecer a língua fonte em detrimento a língua alvo, por outro lado, ao trair, ele está priorizando as expectativas da cultura hospedeira.

O trecho a seguir foi retirado da música Viagem, de Paulo César Pinheiro, que demonstra a tradução cultural¹⁰. O elemento poético para o surdo, nessa perspectiva, está centralizado na passagem da noite para o dia, em que a noite representa o lugar escuro, uma impossibilidade de comunicação. Todavia, o raiar do dia se apresenta não só como uma comunicação, mas também como um momento de inspiração de apreender e expressar o mundo surdo de ser.

Oh! tristeza me desculpe
Estou de malas prontas
Hoje a poesia
Veio ao meu encontro

¹⁰ Verificar no vídeo da tradução da música que se encontra anexo.

Já raiou o dia

Vamos viajar

CLcaminhar CLsentar, EU SURDO SOZINHO



Figura 1 - Tradução do primeiro verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

VER NOITE, EU SOZINHO TRISTE muito



Figura 2 - Tradução do segundo verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

ESCREVER NADA POEMA



Figura 3 - Tradução do terceiro verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

NOITE, MADRUGADA CLsol NASCER



Figura 4 - Tradução do quarto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

DIA CLARO BONITO INSPIRAÇÃO POEMA



Figura 5 - Tradução do quinto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

PENSAR IMAGINAR ESCREVER



Figura 6 - Tradução do sexto verso da música Viagem, de Paulo César Pinheiro.

Fonte: Equipe de tradução e gravação, Amauri Moret, Julia Cardoso e Vinícius Marçal.

Assim, partilhar das culturas envolvidas na tradução contribui consideravelmente na especificidade do ato tradutório. No entanto,

toda tradução irá, portanto, oferecer sempre algo além ou aquém do chamado original, e o sucesso não dependerá apenas da criatividade nem da habilidade, mas das decisões tomadas pelo tradutor, seja sacrificando algo, ou encontrando a todo custo um equivalente (DINIZ, 1998, p. 02).

As escolhas dos signos linguísticos no momento da enunciação, por vezes, irão omitir informações ou acrescentar outras, mas isso não compromete todo o teor do discurso, pelo contrário, vai aproximar o assunto o mais perto possível da realidade da cultura hospedeira.

As línguas de sinais são línguas naturais de modalidade visual espacial e possuem um canal comunicativo diferente das línguas orais, sobretudo, os surdos, convivendo entre essas duas modalidades linguísticas, carecem do domínio de ambas. De fato, a língua oral não é natural aos sujeitos surdos, e seu aprendizado é uma tarefa árdua e desgastante. Nesse contexto, nasce o papel do ouvinte conhecedor das duas línguas, correspondendo à definição de Lacerda (2015, p. 14) sobre a função do tradutor/intérprete, na qual o “tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível e já, por isso, deve ser encarado como um intérprete por excelência”. Mesmo que esse ouvinte conhecedor da LS faça algumas

traduções/interpretações, ele será considerado um mediador naquele momento de interação.

Pelo viés metodológico, a proposta de trabalhar com ensino musical para surdos versará sob os aspectos da tradução/interpretação das canções escolhidas. Assim sendo, a música em língua portuguesa será traduzida em Libras, a fim de ser apreciada pelo aluno em sua língua natural. Para isso, deve contar com o trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais atuante no contexto educacional. Nessa condição, é indispensável caracterizá-lo no espaço/tempo de sua atuação, abordando sua definição em todos os espaços sociais.

Mas, afinal, o que é um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS)? É o profissional incumbido de realizar a tradução de uma língua de modalidade visual-espacial a uma língua de modalidade oral auditiva e vice-versa (QUADROS, 2004; BRITO, 1997; LACERDA, 2015). O trabalho realizado por um tradutor de LS é o de converter um texto escrito para a forma sinalizada, todavia, o intérprete de LS faz a conversão da forma sinalizada em texto oral ou escrito.

No Brasil, os primeiros TILS surgem nas instituições religiosas, desenvolvendo atividades de interpretação dos cultos e celebrações em seu interior (ROSA, 2005). O trabalho realizado, voluntariamente, tinha como propósito doutrinar os surdos, no intuito de salvar suas almas, visto que é por ouvir a palavra de Deus que os sujeitos obterão a salvação. A história também relata que esses sujeitos, por não ouvirem, não poderiam confessar seus pecados, portanto não teriam salvação. Gesser (2009, p. 47) contribui afirmando que “os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos ocorrendo geralmente em espaços escolares”. Diante disso, os parentes (pai, mãe, irmãos, tios, primos e etc.) tornam-se TILS natos, uma vez que possibilita a experiência e o contato contínuo com os surdos fazendo uso da Libras. Para ajudar estes sujeitos na comunicação, os familiares e amigos se voluntariam, realizando a tradução\interpretação em vários espaços sociais.

Com a oficialização da Libras como língua oficial das comunidades surdas sancionada pela Lei nº 10.436/02, a demanda por este profissional cresceu consideravelmente. Foi então que no ano de 2010 o governo reconhece a profissão de TILS, através da Lei nº 12.319, que estabelece regras e confere suas atribuições. A lei assegura a presença de um TILS em todos os espaços públicos, (hospitais, delegacias, bancos, espaços jurídicos, escolas), ambientes estes de direito do cidadão, espaços que possibilitem a acessibilidade linguística aos surdos.

A concentração de surdos está localizada na educação como um todo, posto que a lei de inclusão levou estes sujeitos a serem inseridos nas escolas regulares. A escola é um local em que a presença do TILS se faz mais necessário, por isso, as comunidades surdas almejam a uma educação de qualidade e de direito. Nessa perspectiva, os surdos lutam pela contratação de TILS educacionais, a fim de oportunizar o aprendizado dos conteúdos através da sua língua natural. Portanto, o tradutor/intérprete atuará pedagogicamente, na mediação dos assuntos, estabelecendo assim a comunicação entre professores e alunos surdos.

De acordo com Brasil (2005), “o Intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, intermediando as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”. O papel do TILS é estritamente voltado a exercitar a mediação dos conteúdos e promover a comunicação no contexto de sala de aula, portanto, não compete ao profissional conduzir ou fazer intervenção nas práticas educativas do docente.

A responsabilidade de ensinar é do professor regente, o TILS é um suporte pedagógico de acessibilidade linguística para que o aluno possa ser devidamente incluído no ensino regular. Além disso, a demanda por intérpretes educacionais cresceu muito, pois a concentração de surdos nestes espaços ampliou. Conforme Santos (2006, p. 41), “em decorrência dos surdos participarem com maior intensidade no campo da educação, a presença de intérpretes torna-se mais visível e as políticas voltam-se para atender o direito de inclusão das pessoas surdas”.

As técnicas de tradução/interpretação para o ensino de música na educação de surdos apoia-se nas habilidades do TILS em fazer uma tradução cultural dos textos (letras das canções) de uma língua para outra, no caso a Libras. Mediante as escolhas dos significantes (sinais), a construção do sentido acontece gradativamente. A música transmitida através da língua natural destes sujeitos transportará não só a mensagem, conteúdos, palavras etc., mas também uma bagagem cultural representada pela intensidade dos movimentos corporais, as expressões e os sinais utilizados. À vista disso, a metodologia a ser oferecida poderá ser inserida no currículo, a fim de oportunizar um ensino musical significativo na educação dos alunos surdos.

Percebemos, de um modo geral, algumas pesquisas retratando a condição do surdo dentro de uma educação escolar, no estado de Rondônia, pesquisas ainda tímidas. Acadêmicos da Fundação Universidade Federal de Rondônia vem trilhando novos caminhos nessa história. As pesquisas com enfoque na educação, ensino e tradução para surdos ganhou avanços

significativos. Portanto, os temas que vem sendo estudados são resultados de pesquisas itinerantes dentro da universidade. Desse modo, ressaltamos os trabalhos de Ariana Boa Ventura Pereira, com a temática: *Um olhar sobre a Tradução Cultural em Libras*, Larissa Gotti Pissinatti com o tema: *Representações Linguístico-Culturais do Povo Surdo na Literatura Surda*, Geralda Iris de Oliveira, cuja temática: *As Regularidades Discursivas no Processo de Criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, Claudete Marques das Neves com a temática: *Literatura Surda: Uma Literatura Descolonizadora?*, Dulcilene Saraiva Reis com o tema: *Formação Docente e Educação de Surdos: um encontro com a Diferença, Cultura e Identidade Surda* e Vanilce Gomes de Souza com o tema: *Diálogo De Surdos: Uma Interação Necessária Da Língua Brasileira De Sinais Com A Língua Portuguesa*. Temas diversos, porém como Tradução de música & Ensino de Surdos, esse trabalho destaca-se como uma contribuição pioneira para esta universidade.

Seção IV- Música no Currículo Escolar e as Pessoas Surdas

*E na luz nua eu vi
Dez mil pessoas, talvez mais
Pessoas conversando sem falar
Pessoas ouvindo sem escutar*

(Simon & Garfunkel, traduzido por Mariana Malvezzi).

Nesta seção, refletimos sobre o ensino de música no currículo da educação de surdos, desse modo trazemos para o debate os modelos que já existem. Nesses modelos perpetuam o som como elemento principal, em razão disso, verificamos que se faz necessária uma tradução cultural em Libras. Dividimos esta seção em quatro momentos. No primeiro retratamos um currículo intercultural, posto que ele é a ferramenta que direciona o ensino. Contudo é preciso ainda vencer alguns entraves na organização curricular, a fim de compreender todos os sujeitos e suas culturas. No segundo momento, aparece a música dentro de uma abordagem educacional bilíngue, ou seja, uma educação escolar que contemple o uso de duas línguas no processo de ensino aprendizagem. O ensino bilíngue nessa perspectiva, conduz as práticas educacionais através da língua natural do discente.

No terceiro momento, o ensino musical pretende favorecer a educação escolar dos pequenos grupos sociais, assim, a abordagem não é apenas sobre as comunidades surdas, mas a sociedade como um todo. E, por fim, no quarto momento, fazemos uma proposta de inserção da música no currículo de educação escolar para surdos. Todavia, a proposta versa sobre uma tradução cultural, que é realizada por um profissional tradutor, ou até mesmo por um usuário nativo, tendo sempre como parâmetro a Libras.

1. Um Currículo Intercultural para Surdos

Partindo do conceito de currículo como processo, adentramos em um mundo de exploração do desconhecido, na construção e desconstrução de narrativas imperativas sobre o caminhar de cada sujeito. Nesse percurso preestabelecido, as questões culturais, que se originam das relações de poder sobre o saber, estabelecem para quem ou por quem o currículo é direcionado. E é nesse jogo de poderes e saberes que o surdo como grupo (linguístico e cultural) encontra-se imerso.

Nos limiares históricos de diferentes grupos sociais (negros, índios, surdos, camponeses, etc.). As relações com a sociedade envolvente circunscrevem as diferenças, os desvios de um padrão em um único pacote ou rótulo determinista de seu papel social, enquanto “minorias étnicas” (BAUMAN, 2003). Essas comunidades encontram-se marginalizadas, diante de um ideal de Nação, Monocultural, um único povo que fortalece o patriotismo e ao mesmo tempo, é indiferente às sutilezas que desviam desse propósito. A hegemonia de um pensamento voltado para a constituição de uma nacionalidade, segundo Bauman (2003, p. 83), evidencia a necessidade desses sujeitos em buscar abrigo no grupo dominante, possuidor de direitos e garantias nacionais. É por isso que, os sujeitos que compõem os grupos sociais, sentem-se afetados por essa sociedade envolvente, levando-os a negar sua identidade para adequar-se.

Secretamente sustentando as representações da sociedade envolvente, desenrola uma infinidade de interesses e intenções de constituir uma sociedade imaginada. A fim de homogeneizar a população e suas diferenças, “constituindo, assim, um recurso fundamental do Estado para lograr a coesão da Nação” (MONTIEL, 2003, p. 18). Nessa propositura ainda, Chauí (2000) concebe a história de invenção da nação referindo-se, sob a ideia de um caráter nacional. A constituição de um Estado-Nação pela necessidade de unificar a língua através de uma “elite cultural que lhe fornecesse não só a unidade linguística” (*idem*, p. 17).

Por outro lado, Chauí (2000, p. 21), na defesa de seu posicionamento, contesta o caráter nacional, afirmando que “é uma totalidade de traços coerente, fechada e sem lacunas porque constitui uma natureza humana determinada”. Em vista disso, a concepção de uma nação não está fundamentada em uma ideia de universalização cultural e linguística, mas pressupõe, nas palavras de Boaventura Souza Santos, um “arco-íris de culturas” (CANDAUI, 2014, p. 39).

As elites culturais representadas pelos padrões sociais: (branco, ouvinte, heterossexual, etc.), ao lado do poder de produzir discursos, fazem com que a diversidade cultural não seja descortinada. No campo educacional, há o problema da recontextualização que os discentes de culturas distintas são submetidos frente a cultura escolar, que também compõe o conjunto dos modos impositivos de existir, ser e estar no mundo, a cultura escolarizada. Essa relação no espaço escolar produz uma violência simbólica que impera verdades, jeitos, saberes e fazeres na negação das particularidades de cada sujeito.

Por outro lado, Rowland (1987, p. 87) afirma que “na diversidade residem as possibilidades de progresso da humanidade – uma vez que – o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes”. A diferença se torna potente para produzir o progresso quando se compreende seu verdadeiro sentido. Os surdos, nessa dinâmica, estão construindo um papel afirmativo de um grupo cultural, visto que foi fruto de uma discursividade produzida pelo ouvinte em sua necessidade de constituir sua cultura como melhor ou acima da cultura surda. Este posicionamento político e de afirmação, cada vez mais consolidado, é resultado das relações dentro de uma “comunidade de identidade que lhes dá uma sensação de resistência e poder” (BAUMAN, 2003, p. 91). E é nas comunidades surdas que o diálogo, acordos e propósitos acontecem contra a inferiorização cultural de formações ideológicas que, por muito tempo, produziu as representações sobre os surdos.

No campo da contestação das verdades produzidas e impostas, através da formação política. Os surdos dentro de suas comunidades buscam alcançar espaços para fortalecer sua identidade cultural, não como uma minoria qualitativa ou quantitativa, mas como componentes que dão sentido à pluralidade defendida no currículo educacional. Dessa maneira, pensar o currículo para além do que está posto, é considerar as diversidades culturais, étnicas, raciais, é cogitar a singularidade do sujeito no mundo. Um sujeito que compõe o mosaico social, isto é, presumir para muito além da coleta dos conteúdos a serem ensinados. A língua é parte indissociável do indivíduo, assim o currículo precisa englobar falantes de outras línguas, gestuais ou orais.

Seguindo o pensamento de Corazza e Tadeu (2003) que justificam:

Uma imagem que remete ao par matéria-forma que compõe um modelo legal ou legalista de currículo, que opera individualizações por sujeitos e objetos, formam bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ele adquire exclusividade e se torne *A IMAGEM* (p. 20-21).

A IMAGEM, a qual Corazza e Tadeu nos trazem, é a de um currículo em movimento, ora para adestrar, limitar, reproduzir, ora como resistência, resistência contra a exploração de classe, o Monoculturalismo, o fracasso escolar, a exclusão, as dominações de gênero, de raça, a imposição da cultura e a valorização da língua do outro (*idem, idem*, p. 20). Isto é, a imagem que projetamos, por meio das intencionalidades forma o currículo que se materializa em ações, e tais ações servem, sobretudo, para formar o tipo de cidadão ideal. Esse modelo social implícito

no currículo acaba por aprisionar os grupos minoritários, falantes de outras línguas, em uma mesma condição de aprendizado dos usuários da sociedade envolvente.

Assim, o currículo se torna uma ferramenta para facilitar que as narrativas e os discursos que compõem os conteúdos culturais, estejam submetidos a uma cultura que, deliberadamente, impõe suas “verdades” ao diferente. Nesse aspecto, a cultura surda é negada no instante em que não se considera suas particularidades em relação a sua percepção diante do mundo, produzindo experiências que afetam sua identidade, e de como se processa sua aproximação com as sensações.

Nesses caminhos curriculares, epistemológicos, didáticos e metodológicos, o surdo, portador de uma cultura, uma linguagem e, conseqüentemente, uma língua natural tem sentido, assim como as imposições de olhares que os conduz à reprodução de outras verdades, outras práticas e identidades, maneiras de ver e sentir o mundo que não são as dele, mas que satisfazem a cultura “dominante”.

Portanto, Sá (2007, p. 03) afirma que, “ser surdo é experimentar uma forma diferenciada de ser, a qual se baseia primordialmente nas experiências visuais para a leitura do mundo. Em verdade, surdez é muito mais que privação sensorial, muito mais que a experiência de uma falta”. O surdo tem ausência de algo e não falta de, dessa maneira, no que tange ao ensino musical, o currículo necessita ser revisto em suas metodologias, posicionamentos e concepções que o constitui.

É nessa vertente que o contato do surdo com a música possibilita aproximá-lo da humanização de sua condição no mundo, enquanto sujeito de experiências, vivências, portador de emoções e sentimentos. Aspectos que podem ser expressados por uma arte produzida pelo ser humano, a música. Por isso, independentemente do canal a ser percebida, a música deve integrar e alcançar as diferenças, perpassando por campos de saber produzidos nas relações com o mundo. Logo, facilitando a inclusão e uma pedagogia que “situa o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 50). Afinal, desde os primórdios da história, a música está presente, de diversas formas e não apenas como canto, elemento representativo da condição de sujeito que ouve. Partindo dessa perspectiva, o olhar hegemônico sobre a música desloca-se para as múltiplas possibilidades.

Desse modo, a “Pedagogia Situada” concebida por Paulo Freire alcança as diferentes situações de adequar as propostas de ensino e aprendizagem com as particularidades dos

sujeitos envolvidos. E é por isso que, quando Lacerda (2015, p. 21) se refere ao ato de interpretar, fica evidente o necessário posicionamento de conhecer o mundo dos que produzirão as interpretações. Por isso, os sentidos presentes nos discursos podem ser percebidos visualmente pelos discentes surdos.

O trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana (LACERDA, 2015, p. 21).

A diversidade de estilos e sons, se bem utilizada, permite unir as pessoas. Na atualidade, o currículo pode ser esse instrumento de união, ou seja, a inclusão da música no âmbito educacional, em que o professor pode-se valer desses diversos estilos, gêneros, composições, melodias entre outros, sem prestigiar nenhum. O docente, por vezes, desconsidera a música popular em função da música erudita, ou um gênero em detrimento de outro, isso implica em um processo de exclusão e manipulação do currículo trabalhado nas escolas.

Skliar (2016, p. 17-18) nos leva a refletir, em decorrência do currículo estabelecido para a educação de surdos ao longo dos anos, uma proposta que versa segundo o planejamento ouvintista. O autor ressalta que o ouvintismo desenvolveu uma forma de transformar o currículo em um instrumento colonizador ao criar várias representações categóricas. Nessas categorias, encontra-se aquela que se refere a um “currículo para deficientes mentais”, criando o estereótipo que considera a surdez uma patologia que afeta as condições psíquicas do sujeito, por isso, torna-se necessário criar uma metodologia de ensino para deficientes mentais, perpetuando o olhar da sociedade envolvente sobre estes sujeitos, um olhar que inferioriza, determina papéis e cria discursos.

O mesmo conteúdo que era aplicado aos ouvintes, com mesma metodologia também se aplicava aos surdos, porém o tempo era muito maior, pois o aprendizado era lento, assim denominava-se “currículo para ouvintes”, dessa maneira a capacidade de raciocínio do surdo era considerada inferior àquelas dos ouvintes, visto que o tempo era até três vezes maior para o aprendizado. Outra descrição dessas categorias considera, “currículo para deficientes da linguagem”, nesse modelo a surdez afeta a capacidade para o desenvolvimento da linguagem considerando que os discentes não terão acesso à língua oral, caso não desenvolvam a linguagem (SKLIAR, 2016).

O “currículo da beneficência laboral” tinha por objetivo centrar-se na formação dos

“deficientes”, ou seja, os surdos para a vida no trabalho, tornando-os sujeitos produtivos para a sociedade. Diante de todos os currículos apresentados acima, se ainda assim o surdo demonstrasse um quadro de “fracasso”, ele então poderia como último recurso, usar o “currículo salva-vidas” (SKLIAR, 2016).

A partir das investigações de Skliar (2016), podemos verificar que várias foram as propostas curriculares no desenrolar da educação de surdos. A inserção da música, como componente curricular na formação da criança surda, necessita englobar e considerar as políticas públicas no campo da educação bilíngue, possibilitando que as comunidades inferiorizadas possam ser visualizadas e que a língua de sinais se torne parte integrante de uma metodologia específica de ensino. Nesse viés, fica evidente considerar um melhor entendimento do papel da música na educação dos alunos surdos, não como uma atividade descartável e descontextualizada, mas sim como parte de um processo constante na formação humana.

2. A Música no Trabalho Educacional Bilíngue

O desafio do professorado na perspectiva multicultural crítica é pensar em um currículo que tenha a questão cultural como eixo orientador de práticas descolonizadas. Se a concepção de diferença não ficar bem esclarecida enquanto prática escolar, o currículo se transformará em um instrumento indiferente às particularidades e, sobretudo, potencialidades de cada indivíduo ou grupo. E por essas vias, há necessidade de constituir uma orientação curricular intercultural, como Santos (2003, p. 33) descreve, para que haja um “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”. Acentuando, desta feita, a partir do pensamento de Canen e Oliveira (2002, p. 94), em que as identidades plurais constituem-se bases da sociedade, e, essa multiplicidade, deve “ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas”.

Como parte da sociedade, a escola é uma “arena” onde diferentes culturas entrecruzam, produzindo novos conhecimentos e maneiras de ver o mundo, a partir dos olhos do outro em suas singularidades. Esse cenário exige do sistema educacional um posicionamento reflexivo e atuante. Para além de uma tradição Monocultural, a realidade Histórica e Cultural provoca a escola, os currículos, as práticas de ensino e, principalmente, os conteúdos oferecidos. No intuito de “reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto”, de modo “a abrir espaços para a manifestação e valorização da diferença (MOREIRA e CANDAU, 2003,

p. 161).

Para Gimeno (2001), tratando da educação e seu papel emancipatório, reforça-se a necessidade de expandir, alastrar e ampliar a dimensão conceitual para os diferentes sujeitos e realidades socioculturais. Assim, a educação se origina para gerar mudanças, no pensamento, e modificar os conceitos pré-estabelecidos sobre as diferenças.

A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional (*idem*, p. 21).

Para que a educação se transforme em uma resposta de melhoria social e política, um constructo sustentador deve ser empregado para materializar sua importância. O currículo para surdos corresponde uma parte das soluções em um universo educacional multifacetado e perpassado por desafios a serem ultrapassados para legitimar a presença de um significado da pluralidade cultural, na participação política dentro da sociedade de que faz parte. Em vista disso, pensar em um currículo para surdos é considerar o sujeito enquanto comunidade linguística. E é valorizar a sua identidade, a sua cultura, a sua língua como parte integrante do processo de ensino, bem como contestar a própria estrutura ideológica presente no currículo.

Para transformar o currículo em um instrumento nas mãos da cultura surda, na defesa de seus interesses, tendo em vista a participação política nos espaços educacionais. O currículo deve ser pensado e elaborado visando sujeitos falantes de uma língua visual, bem como a maneira com que estes sujeitos estabelecem relações de significados com o mundo. Assim sendo, um currículo intercultural que contemple o ensino, sobretudo o ensino musical mediado pela Libras, encontra-se sustentado, enquanto prática, em uma proposta educacional bilíngue.

O bilinguismo, ao considerar que duas línguas possam ser trabalhadas no mesmo espaço educacional, poderá trazer muitos benefícios aos discentes surdos. Contudo, a língua, mesmo verbal e não verbal, não consegue por si só englobar todas as nuances da música, assim outros recursos didáticos-metodológicos para elaborar o trabalho, como os visuais, táteis e outros devem ser empregados.

Quadros (1997) afirma que o bilinguismo pretende ofertar ao surdo uma acessibilidade

linguística no processo de ensino, pois há sempre duas línguas envolvidas nesse contexto. Essa proposta concebe a língua de sinais como sendo a mais apropriada para o desenvolvimento da criança surda, visto que é considerada a sua língua natural. Se a LS é adquirida naturalmente pela visão, e a língua oral aprendida de maneira sistematizada também pela visão, a proposta bilíngue projeta garantir o saber e o acesso aos conteúdos permeando sempre através de uma LS.

Para Garcia (2011), o método bilíngue é uma proposta de ensino que pode contemplar todos os estudantes surdos, pois parte dos princípios dos Direitos Humanos e linguísticos que buscam assegurar aos alunos a garantia e autonomia de ter, aprender, usar e mobilizar mudanças em uma língua materna. Ainda nesse pensamento podemos considerar que “não é um problema da criança por ser ela surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural” (QUADROS, 1997, p. 29-30).

O bilinguismo deve compreender a situação em que a criança surda se encontra, pois nem sempre ela virá do seio familiar à escola com uma linguagem e língua constituídos. Os maiores índices de surdos são oriundos de famílias de pais ouvintes, comprometendo assim o desenvolvimento da linguagem, por isso o ensino bilíngue deve considerar primeiro o aprendizado de uma língua natural (QUADROS, 1997). Dessa forma, Brentano (2011) destaca o atributo de cada contexto que o indivíduo se encontra, em que há incidência de um bilinguismo aditivo ou subtrativo. Respectivamente, contextos de “bilinguismo aditivo” possibilitam que aconteça uma valorização linguística pelas interações grupais, em que uma língua caminhe ao lado de outra.

No “bilinguismo subtrativo”, por outro lado, há uma dinâmica nas relações que tenciona para desvalorização de uma língua em detrimento da outra, como por exemplo, a intensificação de métodos oralistas na escola, na família ou em outros espaços sociais. Tudo isso interfere no desenvolvimento cognitivo do discente surdo que está desenvolvendo sua identidade linguística e, futuramente, sua base bilíngue, pois “possuir duas línguas pressupõe uma maior flexibilidade no aprendizado”, segundo Brentano (2011, p. 26).

Os surdos são indivíduos que possuem as mesmas capacidades cognitivas que os ouvintes, a única diferença está na língua. Ela é um componente a mais para legitimar sua cultura, por isso, a proposta bilíngue se fundamenta em reconhecê-los enquanto seres diferentes

dos ouvintes, uma diferença que, segundo Matos *et alii* (2009), é linguística.

Cada criança surda, independentemente do nível de perda auditiva, deve ter o direito a crescer sendo bilíngue. Sabendo usar tanto uma língua de sinais quanto uma língua oral (por escrito e, se possível, em sua modalidade falada), a criança atingirá sua completa capacidade cognitiva, linguística e social (GROSJEAN, 2001, p. 110).

Expor a criança com surdez a uma língua de modalidade oral não vai afetar o seu desenvolvimento cognitivo, na medida em que a língua natural desse discente se torne o principal meio de acesso aos conteúdos ministrados. O ensino bilíngue não demonstra a supremacia da LS em detrimento da oral, ele é o meio pelo qual o aluno consegue fazer aquisição de duas línguas, no caso dos surdos, uma língua de sinais e uma oral auditiva (modalidade escrita).

A Libras e a Língua portuguesa são línguas distintas, de canais comunicacionais diferentes (QUADROS & KARNOPP, 2004 e BRITO, 1997). Todavia, ao se definir a necessidade de um apoio indispensável das palavras da língua portuguesa escrita, para o aprendizado da Libras, usa-se apenas a forma escrita sem contemplar a estrutura da língua. Nesse olhar, há um desencontro de informações que levam os falantes da língua oral suporem que a Libras não existiria sem estar vinculada à língua portuguesa.

As línguas naturais existem sem depender de nenhuma outra língua (QUADROS e KARNOPP, 2004), por isso, a Libras não é a representação do português em sinais. Uma prova disso são os surdos que nascem em famílias de pais surdos. Estas crianças chegam à escola sinalizando, mas não sabem representar de forma sistematizada (escrita) o que produzem em sinais. O conceito de cada sinal é estabelecido visualmente pelos seus pais, assim, conseguem se comunicar sem precisar do apoio da língua portuguesa.

Ser bilíngue deveria se tornar uma opção ao surdo, garantindo-lhe a liberdade de optar por qual língua gostaria de aprender como sua segunda língua. No entanto, não há uma opção quando os olhares regidos por diferentes discursos se voltam para o surdo e na sua posição social em um território predominantemente de língua oral. Desse modo, justifica-se o processo educacional bilíngue visando o aprendizado de uma língua na modalidade escrita para que os surdos tenham acesso ao meio social que os cercam. De um modo geral, a sociedade, no que tange à produção musical, é capaz de representar vários elementos culturais. Dessa forma, proporcionar aos surdos um aprendizado bilíngue, é tornar esses elementos acessíveis mediado pela Libras.

A proposta de ensino musical para surdos, então, é uma orientação condicionada ao ensino bilíngue, pois a música é produzida em uma determinada cultura e sua materialização acontece pela língua oral. Se observarmos com atenção o ensino musical na perspectiva surda, constataremos uma dualidade de línguas em que, de um lado, versa a língua portuguesa oral (som) e escrita (letra), do outro a interpretação em Libras (sinais). Nesse cenário, o discente surdo terá contato com duas modalidades linguísticas ao mesmo tempo, possibilitando o ensino de música através de uma metodologia bilíngue que possa levar o educando a estabelecer relações de significado em ambas as línguas.

3. Comunidades Minorizadas e Ensino Musical

Segundo Slomski (2012, p. 39), “o termo surdo possui um referencial sócio-histórico que determina a necessidade da existência de uma comunidade com características e anseios em comum”. A partir desse pensamento, fica evidente a relação de cultura e comunidade surda como instâncias que se atravessam, cruzam caminhos e criam novos percursos para a compreensão da educação do surdo em uma sociedade envolvente.

De acordo com Skliar (1998, p. 109), a história da educação dos surdos aconteceu em dois períodos separados pelo Congresso de Milão em 1880. Antes das discussões políticas elaboradas nesse congresso, a educação dos surdos tinha a língua de sinais como um importante instrumento através do trabalho desenvolvido pelo Abade L’Epée com os surdos moradores de rua. Após o Congresso de Milão, decide-se por utilizar o oralismo como método de ensino para garantir o alcance de objetivos, intenções e interesses da grande maioria ouvinte presente no debate. Esse novo posicionamento didático-metodológico se mantém vivo e dominante nos dias atuais.

Dessa forma, a insuficiente participação dos surdos no Congresso de Milão reafirma uma realidade histórica de exclusão, sobretudo em importantes decisões políticas de orientação da sua condição no mundo. O reflexo desse congresso é parte da sociedade na qual está inserido, no que toca os direitos e garantias constitucionais, como educação, trabalho, lazer, entre outros. Analogamente, a capacidade de ser visto e compreendido lhe foi negado pelos padrões de normalidade implantados pelo pensamento ouvinte, levando, por vezes, a “destruição de uma minoria linguística e cultural que ameaçava a hegemonia” (SLOMSKI, 2012, p. 12).

O pensamento que introduz uma condição de inferioridade aos diferentes grupos sociais, como surdos, negros, índios, é fruto das relações de poder que criam subjetividades sobre esses indivíduos, se apoderando do outro ao dizer quem ele é, como deve agir e qual seu papel dentro da sociedade (SÁ, 2010). Na condição de grupos étnicos, podemos assim definir segundo a ideologia enraizada, os valores qualitativos que lhe são subtraídos, em que a utilização de uma língua específica fica às margens dos projetos de universalização linguística de cunho nacionalista. O que se vai legitimar, nos espaços escolares, através da Língua Portuguesa, como primeira língua. Além disso, Skliar (1998) coloca em xeque a definição desses grupos como minorias, uma vez que há grande incidência de usuários da língua de sinais em diversos países como Inglaterra e Estados Unidos que, conseqüentemente, possibilitaram valorizar a identidade surda por se tratar de um dos seus artefatos culturais.

O que está em questão, segundo a análise de Skliar, é o uso do termo minoria. Esse mantém as representações sociais sobre os surdos enquanto uma população menor em relação à de ouvintes. O que leva à inferioridade política, social e cultural, ao invés de reconhecê-los como iguais quantitativa e qualitativamente. Nesse contexto, o surdo recebe questionamentos e diferentes submissões aplicadas por uma cultura ouvinte. No pensamento de Foucault (1995 *apud* SLOMSKI, 2012, p. 30), são formulados três tipos de objetivação, que figuram as relações conflituosas entre o surdo e o ouvinte, a saber: vida, trabalho e linguagem. Noutra perspectiva, a comunidade, na qual estes sujeitos estão inseridos, assume uma sustentação fundamental que os possibilitam um enfrentamento destas disputas, e assim afirmarem a sua identidade cultural.

A partir de uma distinção elaborada por Strobel (2015, p. 37) entre Povo e comunidade surda, em que a primeira refere-se a um “grupo que fala a mesma língua, que têm costumes, histórias, tradições comuns e interesses semelhantes”. E a segunda como, além dos interesses e atributos em comum entre os surdos, o local onde os “sujeitos ouvintes - membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros - participam e compartilham os mesmos interesses” (*idem*, p. 38). Assim é possível compreender, através dessa distinção, o papel político das comunidades, como espaço de discussão, diálogo e decisões em favor dos surdos. Isso, abrange não só os surdos, mas outros sujeitos que, mesmo não compartilhando das mesmas experiências sensoriais, admitem uma necessidade de lutar contra a hegemonia cultural instaurada na sociedade envolvente.

Embora os ouvintes que participam da comunidade não possuam um nível de surdez, segundo Slomski (2012), alguns elementos das identidades surdas que, ao se unir, transformam-

se em uma comunidade que também faz parte da vida desses ouvintes, como a Língua de Sinais. A língua, como artefato cultural e semiótico, é realizada na comunidade surda sob a perspectiva visual-espacial, com sinais que são construídos para representar um sistema simbólico de comunicação. Um sistema em que há um emissor e outro receptor que transforma os sinais em informações através dos processos mentais. Desse modo, os ouvintes também conseguem compreender essa especificidade linguística, possibilitando-os a se ingressar nas comunidades e, conseqüentemente, no universo de luta contra as representações da cultura ouvinte que criam uma imagem inferiorizada dos surdos.

Paralelamente, os surdos também podem participar das comunidades ouvintes. Pelo fato de serem sujeitos com uma cultura autoafirmada enquanto potência que mobiliza diferentes espaços sociais como escola e família, “as pessoas surdas também podem ser consideradas biculturais quando são capazes de interatuar tanto numa comunidade de surdos, quanto numa comunidade de ouvintes” (SLOMSKI, 2012, p. 56).

No pensamento de Skliar (1998), o povo surdo é condicionado a uma “minoría” social, em nível de comparação aos falantes da língua oral, desse modo, o referencial será a comunidade que detém o maior número de pessoas consideradas “normais”. A comunidade surda só assume uma condição de minoria, porque os discursos ideológicos se fundamentam sobre a “deficiência” do outro. No entanto, se estes sujeitos morassem em um país de surdos, logo o estereótipo de ser um grupo menor seria desfeito.

As escolas entendidas como um espaço de construção do saber, são formadoras de sujeitos pensantes para viver em sociedade, porém acabam por reproduzir as ideologias em relação aos grupos minorizados. Em vista disso, nessas escolas, apesar da legislação que ampara o ensino da música ser recente, ela ainda é considerada privilégio de poucos, de pequenos grupos, ensinada de forma conservadora. As práticas de “cantar” é o que predomina no ensino da música, revelando um caráter descontextualizado da realidade dos alunos, e por se tratar de som, fica evidente a exclusão do surdo, principalmente, da realidade sociocultural em que ele se encontra.

Strobel (2015) reconhece a necessidade do surdo em ter acesso aos bens culturais que o saber musical proporciona, apesar de não concordar que a música é parte de uma cultura surda, mesmo que espontaneamente, seu olhar versa sobre a perspectiva do direito ao acesso à informação e a saberes. “A música, por exemplo, não faz parte da cultura surda, mas os sujeitos

surdos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural” (*idem*, p. 88) [sic].

Segundo Ilari e Monteiro (2011, p. 41) esclarece que:

Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais.

Diante disso, o ser humano em sua própria estrutura física se relaciona com a música e com o “fazer” musical. As práticas pedagógicas precisam ser voltadas para integrar a música como um saber que contribui para a formação sociocultural dos sujeitos, valendo de práticas criativas e significativas, não apenas para preencher um vazio, ou seja, descartável.

As comunidades inferiorizadas pelos discursos dominantes (negros, índios, homossexuais, surdos) têm o direito e devem partilhar de um ensino que contemple suas especificidades culturais e linguísticas. A música como ferramenta pedagógica estreita essas barreiras, a fim de possibilitar o aprendizado significativo destes sujeitos. No posicionamento de Finck (2009, p. 49), “a abordagem instrumental antes de ser centrada no déficit, deveria dar ênfase no intercâmbio da pessoa com o meio social”. Por isso, o professor não deve ver esse ou aquele aluno como inferior diferente, “deficiente”, mas um ser ímpar com capacidades de aprendizagem iguais ou superior em relação aos outros estudantes.

Em se tratando de grupos de surdos, o olhar sobre o ensino dessas “comunidades minorizadas”, a maior barreira centra-se na língua, isso reflete uma incompatibilidade com o acesso linguístico dos conteúdos em Libras (QUADROS, 2006). O ensino musical pela língua portuguesa não atinge o objetivo da educação que procura incluir o discente “deficiente” na escola regular, pelo contrário o exclui do processo educacional. Para Moura (2000), “a escola desejada por todos” procura construir uma política de educação que considera o alunado indivíduos comuns, sem o estigma da “deficiência”. Todavia na concepção do surdo, ainda nas palavras de Moura, não se deve considerá-lo normal, visto que ele não é, pois os surdos possuem identidade, cultura e língua que são peculiares àquela comunidade. Portanto, a abordagem de ensino não só referente à música, mas como um todo, parte do princípio que este público concebe o mundo pela visão, assim sendo, propostas visuais, serão mais efetivas do que métodos orais.

Por um longo período, práticas orais foram impostas, na investida de ascensão do surdo para a fala, assim, o prejuízo foi imensurável, a alunos surdos com idade incompatível com o grau de escolaridade. No que tange à proposta de ensino musical, estabelecida obrigatoriamente pela lei, as práticas oralistas são preferidas ao método bilíngue, pois o professorado desconhece a Libras, assim como um parâmetro norteador para aplicar esta recomendação legal. Em decorrência disso, faz-se necessária a inserção de uma metodologia de tradução de músicas, que possa colocar a música dentro do currículo de ensino musical para sujeitos surdos. Uma tradução que valoriza a língua de sinais e utilizando duas línguas no processo de ensino e de aprendizagem, a língua portuguesa e a Libras, ou seja, um currículo bilíngue.

4. Uma Proposta de Inserção de Música no Currículo Bilíngue

O currículo é um importante instrumento para firmar interesses no sistema educacional, possibilitando a construção de um caminho a ser seguido na prática escolar. A necessidade de adequá-lo às particularidades dos grupos atendidos pela escolarização é promulgada, tendo em vista os direitos que garantem uma significativa qualidade na educação.

Segundo Goodson (1995), o currículo não é um corpo fixo e imutável, mas, em sua historicidade, torna-se um artefato social e histórico e a sua elaboração escrita e a aplicação prática corresponde à realidade de cada tempo e espaço. É algo que se movimenta junto às mudanças históricas na sociedade. Dessa forma, “a fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social” (*idem, idem*, p. 08), envolvendo nesse processo jogos de interesses, intenções, posicionamentos filosóficos, representações sociais, ideologias, etc.

Na medida em que se compreende a não neutralidade curricular, é possível verificar que, por um lado, algumas verdades são incorporadas e outras são silenciadas para perpetuar interesses políticos, econômicos e sociais. Essas verdades se transformam em discursos que, por meio da prática, materializam-se em atitudes de desigualdade, desrespeito e intolerância com a diferença, uma diferença que também possui verdades, saberes e fazeres.

A sociedade, tendo parte na constituição do currículo, reproduz processos de inclusão e exclusão, resultando em uma conexão dos interesses sociais com a fixação de matérias e temas nos espaços escolares. A partir disso, fica evidente que “as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação

social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (GOODSON, 1995, p. 08).

A possibilidade de constituir um processo de subjetivação cultural, como parte de uma histórica fabricação social do currículo educacional, sublinha um importante caminho a ser seguido pela cultura surda. Esse caminho afirma suas verdades e maneiras particulares de produzir conhecimentos em espaços, há muito tempo, restringindo a um grupo específico, como os ouvintes. Como parte desse processo, as matérias, os conteúdos e os métodos interligam-se para descolonizar a aprendizagem do surdo e remodelar as narrativas, presentes nos currículos. Para Costa *et alii* (2005, p. 52), “quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena”. Nesse sentido, pensar sobre a construção de um currículo que atenda às necessidades de grupos, como os surdos, é desprender de narrativas que os representam.

O primeiro passo para constituir este currículo, transformando-o em um instrumento para as comunidades surdas em suas necessidades educacionais, é pensar na própria constituição teórica do currículo. Considerando o campo teórico presente na elaboração curricular, a crítica existente é a de que se tornou um elemento deteriorado e que anuncia uma necessidade de reestruturar a sua prática. É certo que as teorias não conseguem se ajustar às mudanças sociais na realidade com a mesma frequência e intensidade que acontecem, o que não garante a solução dos problemas na relação com as pessoas envolvidas no ensino (SCHWAB, 1978).

Para Schwab, a teoria possui uma abordagem geral, universalizando as particularidades para alcançar todos os casos. Muitas vezes, esse atributo de universalidade na teoria não consegue resolver todos os problemas, visto que para solucioná-los é necessário adequar as diferentes realidades socioculturais. Nesse sentido, Schwab (1978) reforça a necessidade de novos caminhos ou princípios para solução de tais problemas, com novos métodos para avaliá-los. Se o currículo continuar estático, imutável e moribundo, termo utilizado por Schwab, a educação continuará distante das necessidades dos sujeitos envolvidos, dos surdos que necessitam de um ensino bilíngue, entre outras particularidades que a teoria tende a silenciar e que a prática, por si só, não resolverá.

Para Goodson (1995, p. 57), “o teórico é sempre algo considerado universal ou abrangente, algo investigado como se fosse imutável de caso para caso, algo enfim inacessível

às circunstâncias mutáveis”. Por isso, o currículo bilíngue se apresenta como estratégia que articula uma teoria prescritiva dos conteúdos, diretamente ligado à realidade dos surdos com práticas escolares significativas para o processo ensino e de aprendizagem. Desse modo, possibilita que a percepção do professor alcance as maneiras singulares de ensinar através das orientações desse currículo.

Mas, além de elaborar um currículo bilíngue prescritivo aos professores, que orienta a prática docente, é fundamental, como bem destaca Slomski (2012). A compreensão da identidade do surdo, seus aspectos culturais, linguísticos e socioantropológicos no processo ensino-aprendizagem a partir de sua língua natural língua de sinais, e a garantia de adquiri-la simultaneamente na mesma condição da criança ouvinte que adquire a língua oral.

Com o olhar direcionado a essas questões, o currículo se forma, é construído e se transforma em práticas. As disciplinas que surgem dessa organização, enquanto corpo de conhecimentos, que serão compartilhados (e não transmitidos), moldam-se ao posicionamento curricular. A variante encontrada no espaço escolar, por exemplo, justifica-se com a presença dos surdos. Esse grupo, assim como tantos outros, afirma o reconhecimento da diferença como algo que soma e que, por isso, apodera-se da construção do currículo para atender às particularidades. Porquanto, os conteúdos devem ser adequados e não excluídos diante da diferença.

Conforme aquilo que está discriminado na orientação curricular, no que tange ao campo da comunicação e expressão em música, uma das orientações é a busca pela “percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis” (BRASIL, 1997, p. 55).

Assim, Humbolt (1992, p. 03-04) sugere que “nem toda palavra de uma língua tem um equivalente exato na outra. Dessa forma, nem os conceitos, que são expressos através de palavras de uma língua, são exatamente os mesmos que são expressos através de palavras de uma outra”. Seguindo o pensamento de Humbolt, a tradução de músicas para Libras estabelece um parâmetro de significação aproximado ao encontrado na língua portuguesa. Nesse sentido, algumas particularidades não são traduzidas, porque não existe correspondência que produza sentido no campo linguístico dos surdos.

O som é um dos elementos presentes na cultura ouvinte que, até em determinados pontos

ocorre uma tradução, mas que não provoca sentidos para os surdos. Todavia, o som trabalhado em sua literalidade, ou seja, apenas o som enquanto recurso sonoro. Por isso, colocar uma música na tentativa de que o surdo possa absorver os conteúdos pelo som, não faz sentido. Em outro viés, o da expressão do som se funde com a Libras e passa a assumir nas mãos dos sinalizadores múltiplos significados.

O currículo é responsável por articular experiências, averiguar a ligação que se estabelece entre o objeto do conhecimento e o mundo do discente, criando um ambiente favorável de aprendizagem. Segundo Dimas (1990, *apud* VEIGA, 1996 p. 25), os conteúdos ensinados abordam tanto saberes e habilidades, como também conteúdos sociais. É neste sentido que a música em um processo bilíngue afeta o estudante com surdez, pois através da língua de sinais “um artefato cultural do povo surdo” (STROBEL, 2015) será incluído como conteúdo curricular.

O surdo pode sentir a música por meio das palavras que a compõe, desse modo o intérprete assume uma importante função, pois traduz os significados culturais da língua portuguesa para a Libras, (OLIVEIRA, 2014.) Assim sendo, pensar em um currículo bilíngue é construir as práticas pedagógicas sustentadas pelo trabalho desse profissional capaz de transitar entre as duas línguas e culturas. A música no currículo bilíngue sofre uma tradução para a Libras, que passa agora a adotar sinais para representar os significados contidos nas palavras. A partir de um modelo estabelecido no currículo, esse deve orientar os docentes no processo educacional, portanto tem-se um método para aplicar em quaisquer outras músicas.

Seção V- Música no Ensino em Comunidades de Surdos

*O pensamento parece uma coisa à toa
Mas como é que a gente voa quando começa a pensar.*
(Caetano Veloso)

O ensino musical na educação escolar das pessoas surdas é o fortalecimento de um método, que favorece o ensino de conteúdos aos sujeitos envolvidos. Nesta seção apresentamos duas músicas, elas passaram por uma tradução cultural e foram traduzidas¹¹ para Libras. Evidenciamos que essas traduções são exemplos que podem ser reproduzidos em outras canções. Para ilustrar a proposta do ensino musical para surdos, apresentamos as letras das músicas que estão inseridas no livro didático. A canção Viagem, de Paulo Cesar Pinheiro e Samarica Parteira, na voz de Luiz Gonzaga. Primeiramente, foi necessária uma contextualização de ambas as canções, com o objetivo de encontrar correspondentes diretos na Libras. No último tópico, percorremos os livros didáticos recolhendo outras canções, no intuito de selecioná-las para futuras traduções.

1. Ensino Musical na Educação de Surdos

A educação é um direito de todos e é prevista pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 6º. Desse modo, as instituições de ensino devem oferecer educação para todos, na medida em que estes sujeitos adentram nas escolas. A música é um dos componentes curriculares, ou seja, uma linguagem artística que possui uma história e, por isso, um importante significado para o processo ensino-aprendizagem. Ela integra o currículo do ensino de Arte, que foi organizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, o objetivo do ensino musical é oferecer uma proposta educacional em que todos os discentes possam se apropriar desse conhecimento. O ambiente escolar é um espaço de troca e discussão de saberes em que cada estudante pode se manifestar através de sua língua natural.

Nos primeiros passos da história musical, é possível verificar que as perspectivas educacionais e o posicionamento filosófico de determinados momentos históricos estabeleceram a concepção sobre o que é música. Estabelecendo também como ensinar, quais

¹¹As traduções encontram-se em vídeo, ver no pendrive que vai anexo a dissertação.

assuntos seriam ensinados, assim como para qual público estava direcionado. Em Priore (1999, p. 65), constata-se que, no processo de colonização do Brasil, o ensino da música representou, nos diferentes momentos de incorporação cultural, um importante papel.

Partindo desse panorama histórico, observam-se os discursos sobre o ensino de conteúdos por meio das músicas. Esses posicionamentos estão arraigados na perspectiva do cantar, ou seja, o som, discursos colonizadores, visto que a língua portuguesa conduz as práticas musicais. Para Lodi *et alli* (2002, p. 40), dentro dessa metodologia de ensino musical, “a língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e tampouco para ser ter acesso à língua portuguesa”. Por isso, no que tange ao acesso dos conteúdos, a Libras, por vezes é substituída pela língua materna do professor.

Este sistema pedagógico, impositivo da língua portuguesa, distancia os surdos não só do ensino, mas também da própria língua, a Libras. Portanto, o uso dessa língua na educação dos surdos, propicia formar “sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais” (LODI *et alli*, 2002, p. 39). Assim sendo, o ensino de conteúdos através da língua dos sujeitos surdos é uma importante ferramenta para o desenvolvimento social, cultural e linguístico.

Nessa perspectiva, a música enquanto disciplina comporta diferentes saberes, e deve estar aberta às múltiplas maneiras de aprender, das mais diversas direções. Essas direções se formam pela diversidade cultural. A cultura surda está posta como mais um componente fortalecedor dessa realidade diversificada e, por esse motivo, o ensino é feito de modo a incluir significativamente os surdos no processo de aprendizagem. Disso surge o questionamento: como dissolver as barreiras ideológicas que delegam ao som o caminho absoluto para a música, tendo em vista a educação de surdos por meio dos artefatos culturais presentes nas produções musicais?

Esse ensino indica diferentes percursos didático-metodológicos a serem percorridos pelo docente. Em primeira instância, o peso maior recai sobre a formação do professor. A educação não é inerte, sem movimento, mas se faz na dinâmica da realidade que a envolve. As mudanças influenciadas por esse movimento afetam os cursos de formação, sobretudo, os de formação continuada que são exigências maiores por se tratar de uma formação durante a prática diária. Nessa concepção, as graduações que são mais voltadas à comunidade surda,

como; Pedagogia Bilíngue e o Letras Libras são peças fundamentais a fim de aplicar a proposta de ensino musical “cantada” em língua de sinais.

Capacitados através dessa formação ou com a intervenção de um intérprete de Libras, os educadores necessitam se deslocar do que está posto, garantindo assim a apropriação de estratégias pontuais e significativas. Nesse processo, o ensino se torna uma peça que vai ligando os saberes/conhecimentos implícitos na música, com a percepção, compreensão e interpretação do surdo, de acordo com sua própria forma e tempo de aprender. De acordo com Lodi *et alli* (2002, p. 41) “o importante é que o dito aos alunos faça sentido para eles”, isso implica que o uso da Libras alcança mais rápido e significativamente o discente surdo.

A tradução de músicas para Libras coloca o ensino musical no mesmo patamar do aluno ouvinte, fortalecendo a educação dos surdos em múltiplos aspectos. Portanto, isso ocorre da mesma forma que um aluno ouvinte utiliza recursos sonoros (fala) para transformar informações soltas no ar, por meio do som, em imagens mentais que, posteriormente, serão filtradas em forma de conhecimento. Os surdos se valem da Libras e de todos os elementos ligados a ela, por exemplo, a estrutura peculiar da língua para construir seu conhecimento em forma de imagens.

O sentido da música para o surdo e seu posterior processo assimilatório não se resulta na utilização lexical, pautado na letra da música, mas nas construções imagéticas presentes na Libras, enquanto objeto que enuncia uma mensagem. Toda música tem o que dizer, produz sentimentos, sensações e direciona o receptor, que terá outra dimensão cognitiva, psíquica, imaginativa, enfim, somos alcançados de alguma forma pela essência da música. No que se refere aos surdos, a música também vai atingi-lo, na medida em que o sinalizador estabeleça as mesmas relações de sentido presentes na forma oral, pois tudo é sinalizado explorando assim o campo visual dos surdos.

A tradução de músicas no ensino de surdos pode abranger outros portadores de captação das sensações musicais (não somente o ouvido) para representar formas de expressão que valorizem a pluralidade cultural. Nesse sentido, os saberes construídos nas interações sociais se transformaram em manifestações musicalmente elaboradas, como a vibração, a letra, a melodia, o ritmo e a poesia, mesmo que para os surdos o foco seja sempre a letra, a melodia e a poesia.

Atualmente, com o processo de globalização e as relações comerciais, têm-se criadas novas formas de produzir conhecimento através da música. O repertório musical sempre foi

constituído, na maioria das vezes, de leituras da realidade social, fazendo dela um artefato cultural importante para o ensino. As produções dos mais variados estilos e intensidades exige do professor uma didática que possa perceber, experienciar e interpretar a essência da letra para o aluno surdo. A interpretação possibilita que esta lhe sirva como referencial de saberes/conhecimentos, inspiração, apreciação e deleite.

Entretanto, ainda é possível encontrar uma maioria ouvinte que, expostos à influência de uma ideologia dominante, acredita que os surdos não podem apreciar a música. Pressupõe-se que esse pensamento está condicionado a questões biológicas, no entanto, a música nunca foi privilégio dos que ouvem, porque os elementos musicais não se reduzem ao som. Além disso, a música é constituída por muitos elementos, que promovem a possibilidade de ser vista e vivenciada por outros sentidos, além do ouvido.

Traduzir músicas é um processo complexo, porém torna acessível o conhecimento aos surdos, que por meio da Libras e dos recursos visuais os constituem. Albres (2015) corrobora afirmando que, a presença do intérprete de Libras nesse processo é fundamental para que a educação contemple a especificidade do estudante surdo, visto que a LS é a língua natural em que ele pode se apoiar.

2. As Letras de Canções

Escolhemos para a tradução em Libras músicas que aparecem constantemente nos livros didáticos, no entanto essas canções foram selecionadas pelo valor cultural, composição, ritmo, melodia e necessidade de mediar conhecimento ao surdo. Evidencia-se assim, na tradução, uma ruptura dos métodos tradicionais de ensino, principalmente no que se refere ao sujeito com surdez. As traduções serão construídas considerando a representação que existe na cultura surda.

Para tanto, usaremos *a priori* dois compositores, Paulo César Pinheiro, compositor e intérprete da música **Viagem**¹² e Zé Dantas, compositor da música **Samarica Parteira**¹³, interpretada na voz de Luiz Gonzaga. As músicas constituem-se em níveis diferentes de dificuldades na tradução. **Viagem** é carregada de figuras de linguagem, ritmo lento, suave, elementos com conceitos mais do campo semântico abstrato. Por outro lado, **Samarica**

¹² Grifo nosso. Música em anexo.

¹³ Grifo nosso. Música em anexo.

Parteira traz elementos concretos, ritmo acelerado, som, distinção entre sons reproduzidos por animais, uma canção em compasso de narrativa, além de uma linguagem típica do Nordeste.

Paulo César Francisco Pinheiro nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1949, é compositor, poeta e escritor. A música **Viagem** foi escrita aos 14 anos de idade, foi a primeira canção de Paulo, nessa época ele ainda não sabia a proporção que os pequenos versos que escreveu tomariam e ganhariam o gosto brasileiro, **Viagem** deu a Paulo visibilidade para o mundo (PINHEIRO, 2010).

A canção, escrita em 1963 retrata a viagem de um poeta no mundo da escrita, assim, a solidão da noite, que causa melancolia, é dissipada quando emerge um novo dia. E com esse novo amanhecer manifesta-se uma possibilidade de viajar através da inspiração (poesia) pela contemplação do nascer do sol que desponta no horizonte, “lá do fim do mar”. O eu lírico se despede da tristeza, da solidão, da noite, para encontrar os motivos que o trazem a felicidade, ou seja, escrever, o poeta personifica seus versos, trava um diálogo com a poesia e dá vida a ela.

O poeta acredita que suas ideias estão sucumbidas e ele não terá mais condições de escrever seus versos, porém a poesia o conduz por um novo caminho, uma viagem, proporcionando o brincar com as palavras. Desse modo, ele retoma a bela paisagem da manhã construída pelo sol, e fala das aves, do raio de sol, portanto o compositor está tomado pelo cenário sublime que o cerca, comparando-o à beleza dos céus.

A poesia traz o eu lírico de volta de sua “viagem” pelos campos verdes, nuvens brancas, dia ensolarado, seja por uma esplêndida estrela, ou um destemido cavalo, mostra que não precisa mais ter medo da noite. Porque a felicidade, vinda da poesia, transcende às simples naturalidades e, neste momento, não há espaços para coisas tristes.

Essa primeira tradução da música **Viagem** foi necessária para que houvesse a explicação das palavras, que continham significados distintos em língua portuguesa. A música está estruturada em versos e possui sentidos metafóricos. Nesse modelo de tradução, o eixo central é a mensagem (a poesia) que o autor tenta evidenciar em seu poema. Nesse sentido, o tradutor pode ser traído por sua tradução, pois os tradutores não se atêm aos vocábulos usados pelo autor não conseguindo atingir o pensamento dele, na sua totalidade (BURKE, 2009).

Zé de Souza Dantas Filho, nasceu na cidade de Carnaíba, interior de Pernambuco, no

ano de 1921, poeta e compositor, escreveu a música **Samarica Parteira**, escrevia crônicas sobre o folclore. Em oportunidade fez parceria com Luiz Gonzaga do Nascimento, após o falecimento de Zé Dantas no Rio de Janeiro em 1962, Luiz Gonzaga interpreta a música **Samarica Parteira** em homenagem ao seu amigo escritor (SILVA e SILVA, 2013).

A música aborda aspectos do sertão nordestino em ritmo de narrativa, “podem-se perceber alguns aspectos do sertão, como por exemplo: o falar, a maneira como no Nordeste se dá a comunicação, as variações linguísticas, expressões idiomáticas etc.”, (SILVA e SILVA, 2013, p. 02). **Samarica Parteira** narra a busca por uma parteira da região que pudesse realizar o parto da esposa de Capitão Barbino. Lula, um personagem do conto, monta em sua égua e segue pelo sertão para trazer a parteira, a égua estava cansada, mas Lula precisava ir, o mais rápido possível, cumprir as ordens do Capitão Barbino.

Lula seguia galopando pelo sertão pulando as porteiras, desviando de pedras, lagos, nessas passagens estão presentes os sons do trote da égua, dos sapos no lago. Lula ia tão rápido que em determinado momento a égua freou subitamente jogando o personagem quase dentro da lagoa, o autor dá vida ao sapo, que de dentro da lagoa provoca Lula. A égua sofre um comando pela espora da botina do personagem e se joga na água, novamente a presença dos sons da égua caindo na lagoa, Lula prossegue seu caminho, galopando pula uma porteira e em seguida vê um rancho que, pelas características, ali residem pessoas pobres, um cachorro vem ao seu encontro e pelo latido fino o reconhece como cachorro de pobre, Lula reconhece o cão e indaga que todos os cachorros de pobres têm nome de peixes, são magros e são bons caçadores. Assim, ele faz uma breve comparação entre os cães que são criados em lares pobres e em lares ricos. Os cães de lares ricos são gordos, pois comem e dormem o dia inteiro, não servem para a caça, no entanto possuem nomes bem elaborados, já os de pobres são batizados com nomes simples.

Lula chega à casa de Samarica e grita pelo nome dela, ela não responde, porque aquele horário no sertão era perigoso, então devia se fazer uma saudação que era comum aos membros religiosos, assim, Samarica responde. Lula explica a situação da esposa do seu patrão e diz que precisa levar a parteira urgente, pois ela está para ganhar o bebê. Lula pega um cavalo velho e sela para levar Samarica, coloca-a no lombo do cavalo com muita pressa. Samarica propõe que a égua vá atrás do cavalo, porque ele é magrinho, mas por motivos de instinto animal, o cavalo anda sempre atrás da égua, os dois saem galopando com destino à casa do Capitão Barbino. O personagem representa o som do sapo e o trote da égua e do cavalo. Eles passam pela lagoa,

pela pedreira e continuam até a casa do Capitão.

Ao chegar, o cachorro late, e o Capitão anuncia a chegada da parteira, ela desce do cavalo vai para o quarto e coloca as roupas para fazer o parto, acende um incenso, conversa com a Jovina que reclama de muitas dores. Samarica afirma que sentir dores é natural. Logo pede para chamar uma religiosa da casa a fim de rezar uma oração, pois o bebê está prestes a nascer. Ela cumprimenta todas as comadres presentes e pede para que elas rezem também a oração. A parteira pede um pouco de fumo para a paciente mastigar, solicita uma cebola no intuito de ajudar nas contrações, nesse instante, ela passa algumas recomendações a Juvita. Samarica pede a Barbino que coloque uma faca fria na ponta do dedão da paciente e pede a ela para continuar mastigando o fumo, Juvita reclama muito das dores, e indaga que se soubesse que era tão doloroso um parto não teria casado, ainda mais com um senhor tão velho. Samarica responde que a vida é assim mesmo, todas as mulheres devem passar por essa experiência de ser mãe, algo natural da vida, disse também que se casou pensando que o velho não conseguiria fazer filhos, ela estava enganada, Samarica se lembra e sente saudades de seus partos.

A parteira pede que a paciente aproveite este momento, solicita uma garrafa para a parturiente soprar, pois ajuda a diminuir as dores. Samarica questiona as comadres, perguntando se elas não conhecem outro tipo de oração mais forte, como elas não sabem, Samarica faz uma oração bem forte que conhece, assim, a criança nasce, Samarica grita dizendo que é menino, é homem. Então o Capitão Barbino diz se é macho, ela responde que sim, o Capitão corre, pega a espingarda vai para o terreiro e atira para alto, o tiro foi tão forte que não houve quem não ouvisse em uma distância de até sete quilômetros, portanto o Capitão Barbino pede que preparem o batismo que o menino se chamará Bastião.

O resumo da música Samarica Parteira, dá uma noção do que precisa ser trabalhado nos sinais no processo de tradução em Libras. A música é repleta de sons, ritmo e traços de humor que serão explorados através dos sinais, expressões faciais e corporais.

3. Processos de Tradução/Interpretação para Libras

A Libras é uma língua de modalidade visual espacial (QUADROS e KARNOPP, 2004), neste sentido, a comunicação acontece por meio de sinais organizados no espaço de sinalização. Portanto, a materialização da língua na escrita acontece por meio da Língua Portuguesa, pois os estudos sobre a Escrita de Sinais ainda são recentes e poucos falantes de Libras conhecem o

código escrito.

Para a tradução das músicas em Libras utilizaremos o apoio da Língua Portuguesa de modo que seja um código conhecido pelos falantes do português (ouvintes) e falantes de Libras (surdos). Estruturaremos a tradução com base nas palavras da língua portuguesa, porém na mesma condição em que os surdos sinalizam, ou seja, uma espécie de português em sinais (conhecido também como processo de transcrição). Assim, definiremos o modo em que será feita a conversão de uma língua a outra.

Busca-se, em cada canção, uma tradução em que os significados não se percam ao longo do processo, e o máximo de informações presentes em uma língua será convertido em outra, respeitando a língua, a cultura e a identidade de cada povo. Ressalta-se que a tradução pode ocorrer de palavra a palavra, estrofe em estrofe ou pelo significado de um verso inteiro. Pode-se também acontecer a não tradução de algumas expressões, pois não encontraremos correspondente na Libras.

Segue abaixo alguns acordos para que a tradução aconteça na modalidade escrita, acordos entre a LP e a Libras:

Todas as letras da palavra em maiúsculo representam o conceito do sinal em Libras. Ex: CASA.

O circunflexo (^) representa a união de dois ou mais sinais para estabelecer outro significado, nesse caso, duas palavras em maiúsculas. Ex: CASA^ESTUDAR= ESCOLA.

Palavras separadas por hífen (-) significa que serão digitalizadas, ou seja, através da mão dominante digitaliza-se letra a letra da palavra. Ex: C – A – S – A.

Classificador (CL), um classificador representa uma pessoa, objetos ou ações. Ex: CLpessoa caminhando. Não precisa do sinal, apenas a ação da pessoa caminhando.

Expressões não manuais (ENM), os sinais que necessitarem de expressões serão acompanhados pelos intensificadores junto com a palavra. Ex: FELIZ_{muito} ou FELIZ_{pouco}.

Os pronomes de 1^a, 2^a e 3^a pessoas do singular serão representados pela palavra acompanhados do numeral e a letra (s). Ex: 1savisar2s.

Os pronomes de 1^a, 2^a e 3^a pessoas do plural serão representados pelo pronome e acompanhados do numeral. Ex: nós-2.

Processo de tradução.

Paulo César Pinheiro

(Viagem)

Oh! tristeza me desculpe

Estou de malas prontas

Hoje a poesia

Veio ao meu encontro

Já raiou o dia

Vamos viajar

CLcaminhar CLsentar, EU SURDO SOZINHO,

VER NOITE, EU SOZINHO TRISTEmuito, ESCREVER POEMA NADA

CLsol NASCER, BONITO, INSPIRAÇÃO POEMA IMAGINAR ESCREVER

Vamos indo de carona

Na garupa leve

Do vento macio

Que vem caminhando

Desde muito longe

Lá do fim do mar

CLsol DIA NASCER BONITOmuito, VENTO SOPRAR ROSTO

INSPIRAÇÃO POEMA, VER MAR LONGEmuito PALAVRA INSPIRAÇÃO

POEMA VÁRIOS ESCREVER IDEIASmuito

Vamos visitar a estrela

Da manhã raiada

Que pensei perdida

Pela madrugada

Mas que vai escondida

Querendo brincar

EU SURDO POEMA PENSAR DIFÍCIL, ESCREVER NADA, IDEIA SUMIR

POESIA IMPORTANTE INSPIRAÇÃO, EU PENSAR, ESCREVER NOVAMENTE

IDEIASmuito PALAVRASmuito PENSAR ESCOLHER QUAL

Senta nessa nuvem clara

Minha poesia

Anda se prepara

Traz uma cantiga

Vamos espalhando

Música no ar

POEMA TRANSFORMAR CLpessoa APONTAR, POESIA AJUDAR-ME

NOS-2 ESPALHAR FELICIDADE, MÚSICA

Olha quantas aves brancas

Minha poesia

Danças nossa valsa

Pelo céu que o dia

Faz todo bordado

De raio de sol

CLsol DIA CLARO BONITOMuito PÁSSAROS

CÉU LIMPO, POEMA BOM ESCREVER, DIA BONITOMuito

Oh! Poesia me ajude

Vou colher avencas

Lírios, rosas, dalias

Pelos campos verdes

Que você batiza

De jardins do céu

POEMA CLpessoa TRANSFORMAR APONTAR, POEMA AJUDAR-ME

DIA BONITOMuito FLORES BONITOMuito, AQUI DIA IGUAL CÉU, DENTRO

Mas pode ficar tranquila

Minha poesia

Pois nós voltaremos

Numa estrela guia

Num clarão de lua

Quando serenar

POEMA TRANSFORMAR CLpessoa APONTAR, CALMA
NOS-2 VOLTAR DIA BONITOMuito NOVAMENTE
IDEIAS ESCREVERmuito POR CAUSA DIA BONITOMuito

Ou talvez até quem sabe

Nós só voltaremos

No cavalo baio

No alazão da noite

Cujo o nome é raio

Raio de luar

POEMA TRANSFORMAR CLpessoa APONTAR

EU FELIZmuito AGORA IDEIASmuio.

ESCREVER POEMA, TRISTE NÃO, SEMPRE FELEIZ.

Luiz Gonzaga

(Samarica Parteira)

- Oi sertão! (LP)

OI MINHA CIDADE (Libras)

- Ooi!

OI! (Libras)

- Sertão d' Capitão Barbino! Sertão dos caba valente...

CIDADE NASCER CAPITÃO B-A-R-B-I-N-O, CIDADE HOMEM CORAGEM.

- Tá falando com ele!...

SER SURDO HOME CORAGEM

Processo anafórico, usa-se, pois precisa localizar os personagens no espaço para que o surdo possa compreender que existe mais de uma pessoa no discurso.

- ...e dos caba frouxo também.

AQUI HOMEM FRACO MEDO TAMBÉM

...já num tô dento.

EU NÃO

Processo anafórico.

- Há, há, há... [risos]

RIR_{muito}

- sertão das mulhé bonita...

AQUI CIDADE MULHER BONITA_{muito}...

- ôoopa

BOM

Processo anafórico.

- ...e dos caba fei' também ha, ha

CIDADE HOMEM CONTRÁRIO FEIO

- ...há, há, há... [risos]

RIR_{muito}

Processo anafórico.

- Lula!

L-U-L-A

- Pronto patrão.

EU CHEFE

Processo anafórico.

- Monte na bestinha melada e risque. Vá ligeiro buscar Samarica parteira que Juvita já tá com dô de menino.

MULHER[^]CAVALO CL_{subir} NOME M-E-L-A-D-A CORRER_{rápido}. IR CASA MULHER S-A-M-A-R-I-C-A MULHER EXPERIÊNCIA_{muito} NASCER BEBÊ, PORQUE MINHA ESPOSA BEBÊ QUASE NASCER.

Processo anafórico.

Ah, menino! Quando eu já ia riscando, Capitão Barbino ainda deu a última instrução:

EU QUASE SAIR, CHEFE CONSELHO ÚLTIMO:

- Olha, Lula, vou cuspi no chão, hein?! Tu tem que vortá antes do cuspe secá!

VOCÊ ATENÇÃO, EU CUSPIR ALI, VOCÊ IR E VOLTAR ANTES ÁGUA SUMIR.

Processo anafórico.

Foi a maior carreira que eu dei na minha vida. A eguinha tava miada.

EU CORRER RÁPIDO IGUAL, NUNCA, PRIMIERA VEZ, MULHER^CAVALO CANSADO.

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

uma cancela: nheeeiim ... pá...

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri

outra cancela: nheeeiim... pá!

Piriri piriri piriri pir... êpa !

Cancela como o diabo nesse sertão: nheeeiim... pá!

Piriri piriri piriri piriri

Um lajedo: patatac patatac patatac patatac patatac . Saí por fora !

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

Uma lagoa, lagoão: bluu bluu, oi oi, kik' k' - a saparia tava cantando.

CL CAVALOcorrer, CL CAVALOpular, CL CAVALOpular, CL CAVALOcorrer, PORTÃO MADEIRAmuito, RUA PEDRA BARULHO PÉ MULHER^CAVALO DIFERENTE DESVIAR.

CL CAVALOcorrer, ÁGUA^RIO, VER SAPO, CL SAPO (movimento do papo do sapo).

Aha! Ah menino! Na velocidade que eu vinha essa égua deu uma freada tão danada na beirada dessa lagoa, minha cabeça foi junto com a dela!... e o sapo gritou lá de dentro d'água:

CL CAVALOcorrermuito, MULHER^CAVALO PARAR, HOMEM QUASE CAIR ÁGUA^RIO, SAPO FALAR ÁGUA DENTRO:

- ói, ói, ói ele agora quaje cai!

QUASE CAIR AGORA!

... Sapequei a espora pro suvaco no vazi' dessa égua, ela se jogou n'água parecia uma jangada cearense: [bluu bluu, oi oi, kik' k'] Tchi, tchi, tchi.

Saí por fora.

HOMEM SAPATO MULHER^CAVALO DOR, MULHER^CAVALO CAIR ÁGUA^RIO, SOM ÁGUA, DESVIAR.

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

Outra cancela: nheeeim... pá!

piriri piriri piriri piriri piriri piriri

CL CAVALOcorrer, CL CAVALOpular, CL CAVALOcorrer.

Um rancho, rancho de pobe...

VER CASA SITIO NOME R-A-N-C-H-O, PARECER POBRE.

- Au au!

Cachorro de pobe, cachorro de pobe late fino...

CACHORRO CLlatir.

CACHORRO PARECER POBRE, PORQUE VOZ FINA...

- Tá me estranhan'o cruvina?

NÃO ME CONHECER CACHORRO NOME C-U-R-V-I-N-A PEIXE?

Era cruvina mermo. Balanço o rabo. Não sei porque cachorro de pobe tem sempre nome de peixe: é cruvina, traíra, piaba, matrinxã, baleia, piranha.

EU CONHECER É CACHORRO, CLbalançar rabo. NÃO ENTENDER, CHORRO DONO POBRE NOME SEMPRE IGUAL PEIXE, VÁRIOS NOMES PEIXES.

Há! Maguinho mas caçadozinh' como o diabo!

CACHORRO MAGROMuito!

Cachorro de rico é goordo, num caça nada, rabo grosso, só vive dormindo. Há há ... num presta prá nada, só presta prá bufar, agora o nome é bonito: é white, flike, rex, whisky, jumm.

CACHORRO RICO DIFERENTE SEMPRE GORDO, NÃO SABER PROCURAR ANIMAIS OUTROS, CLrabo grosso, SÓ DORMIRmuito, FAZER NADA, SÓ ABRIR BOCA, MAS NOME É CHIC, NOME LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Há! Cachorro de pobe é ximbica!

CACHORRO DONO POBRE É NOME SIMPLES.

- Samarica, ooooh, Samarica parteeeeeira!

HOMEM GRITAR S-A-M-A-R-I-C-A MULHER EXPERIÊNCIAmuito BEBÊ!

Qual o quê, aquelas hora no sertão, meu fi', só responde s'a gente dê o prefixo:

CIDADE MADRUGADA PERIGOSO, PESSOA DENTRO CASA RESPONDER SÓ

PALAVRA SEGREDO.

- Louvado seja nosso senhor J'us Cristo!

- Para sempre seja Deus louvado.

PALAVRA SEGREDO ABENÇOAR PE JEUSUS.

SEMPRE DEUS ABENÇOAR.

- Samarica, é Lula... Capitão Barbino mandou vê a senhora que Dona Juvita já tá com dô de menino.

OI S-A-M-A-R-I-C-A EU L-U-L-A. CHEFE B-A-R-B-I-N-O PEDIR EU LEVAR VOCÊ, PORQUE ESPOSA JÁ QUASE BEBER NASCER.

Processo anafórico.

- Essas hora, Lula?

AGORA MADRUGADA EU NÃO QUERER IR.

- Nesse instante, Capitão Barbino cuspiu no chão, eu tem que vortá antes do cuspe secá.

CHEFE JÁ CUSPIR EU PRECISAR VOLTAR RÁPIDO ANTES ÁGUA SUMIR.

Peguei o cavalo véi de Samarica que comia no murturo? Todo cavalo de parteira é danado prá comer no murturo, não sei porque. Botei a cela no lombo desse cavalo e acochei a cia peguei a véia joguei em riba, quase que ela imbica p'outa banda.

HOMEM ORGANIZAR CAVALO VELHO CASA^PALHA, , CLsela ORGANIZAR MULHER COLAR CL CAVALO QUASE CAIR.

- Vamos s'imbora Samarica que eu tô avexado!

RÁPIDO EU PREOCUPADOMUITO S-A-M-A-R-I-C-A.

- Vamo fazê um negócio Lula? Meu cavalin' é mago, sua eguinha é gorda, eu vou na frente.

NÓS-2 COMBINAR MEU CAVALO MAGROMUITO, SUA MULHER^CAVALO GORDA, EU IR FRENTE.

- Que é que há Samarica, prá gente num chegá hoje? Já viu cavalo andar na frente de égua, Samarica? Vamo s'imbora que eu tô avexado!!

NÃO PODER NÓS-2 NÃO CHEGAR NUNCA, PORQUE CAVALO NÃO IR FRETE MULHER^CAVALO IMPOSSÍVEL. PORCAUSA CHEIRO VAGINA.

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeim... pá!

Piriri tic tic piriri tic tic

bluu oi oi bluu oi, uu, uu

CL CAVALOcorrermuito,

- ói, ói, ói ele já voltooooo!

Saí por fora.

SAPO CLsapo SOM (movimento do papo do sapo), SAPO FALAR, ELE VOLTAR.

DESVIAR.

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

Patateco teco teco, patateco teco teco, patateco teco teco

Saí por fora da pedreira

CL CAVALOcorrermuito, SOM RUA IGUAL PEDRA, DESVIAR.

Piriri piriri tic tic piriri tic tic

nheeeim... pá !

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeim... pá !

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeim... pá!

Piriri piriri tic tic piriri tic tic

CL CAVALOcorrermuito

- Uu uu.

- Tá me estranhando, Nero? Capitão Barbino, Samarica chegou.

CACHORRO, CLcachorro latir.

NÃO ME CONHECER CACHORRO NOME N-E-R-O, L-U-L-A GRITAR MULHER MÉDICA CHEGAR.

- Samarica chegou!!

MULHER CHEGAR.

Samarica sartou do cavalo véi embaixo, cumprimentou o Capitão, entrou prá camarinha, vestiu o vestido verde e amarelo, padrão nacioná, amarrou a cabeça c'um pano e foi dando as instrução:

MULHER MÉDICA DESCER CAVALO, FALAR OI CHEFE, ENTRAR QUARTO JÁ ARRUMAR ROUPA CIRURGIA BEBÊ, CLvestido AMARELO, CLpano cabeça, JA CONSELHO.

- Acende um incenso. Boa noite, D. Juvita.

PRIMEIRO ACENDER VELA NOME I-N-C-E-N-S-O, BOA NOITE MULHER GRÁVIDA NOME J-U-V-I-T-A.

- Ai, Samarica, que dô!

MULHER GRÁVIDA RECLAMAR DOR

Processo anafórico.

- É assim mermo, minha fi'a, aproveite a dô. Chama as muié dessa casa, p'a rezá a oração de São Reimundo, que esse cristão vem ao mundo nesse instante. B'a noite, cumade Tota.

CALMA MULHER GRÁVIDA É NORMAL, APROVEITAR A DOR, CHAMAR MULHER CASA^CRUZ, PRECISA ORAR, PORQUE BEBÊ QUASE NASCER. BOA NOITE A TODOS COMADRES.

- B'a noite, Samarica.

- B'a noite, cumade Gerolina.

- B'a noite, Samarica.

- B'a noite, cumade Toinha.

- B'a noite, Samarica.

- B'a noite, cumade Zefa.

- B'a noite, Samarica.

- Vosmecês sabe a oração de São Reimundo?

- Nós sabe.

- Ah Sabe, né? Pois vão rezando aí, já viu??

BOA NOITE, S-A-M-A-R-I-C-A, VOCÊS SABER ORAR, SIM SABER. OK PODER REZAR AGORA.

[vozes rezando]

- Capitão Barbiiino! Capitão Barbino tem fumo de Arapiraca? Me dê uma capinha pr' ela mastigar. Pegue D. Juvita, mastigue essa capinha de fumo e não se incomode. É do bom! Aguenta nas oração, muié! [vozes rezando] Mastiga o fumo, D. Juvita... Capitão Barbino, tem cibola do Cabrobró?

CHEFE CHAMAR, TER CIGARRO CLboca mascar, PRECISA DAR MULHER GRÁVIDA, ELA CLboca mascar. DAR CIGARRO PODER CLboca mascar. É BOM. TODOS ORAR. CHEFER TER CEBOLA?

- Ai Samarica! Cebola não, que eu espirro.

NÃO TER, PORQUE EU ESPIRRAR.

- Pois é prá espirrar mesmo minha fi'a, ajuda.

É BOM ESPIRRAR, VAI AJUDAR.

- Ui.

MULHER GRÁVIDA RECLAMAR DOR.

- Aproveite a dor, minha fi'a. Aguenta nas oração, muié. [vozes rezando] Mastigue o fumo D. Juvita.

APROVEITAR DOR MULHER GRÁVIDA. TODOS ORAR. CLboca mastigar MULHER GRÁVIDA.

- Capitão Barbiino, bote uma faca fria na ponta do dedão do pé dela, bote. Mastigue o fumo, D. Juvita. Aguenta nas oração, muié. [vozes rezando alto].

CHEFE PEGAR FACA FRIA COLOCAR CLpé MULHER GRÁVIDA, CLboca mastigar MULHER GRÁVIDA. TODOS ORAR.

- Ai Samarica, se eu soubesse que era assim, eu num tinha casado com o diabo desse véi macho. MULHER GRÁVIDA RECLAMAR, DOR muito, S-I ANTES SABER QUE DOR IGUAL, EU NÃO CASAR NUNCA DOR muito.

- Pois é assim merm' minha fi'a, vosmecê casou com o vein' pensando que ela num era de nada? Agora cumpra seu dever, minha fi'a. Desde que o mundo é muundo, que a muié tem que passar por esse pedacinh'. Ai, que saudade! Aguenta nas oração, muié! [vozes rezando alto]. Mastigue o fumo, D. Juvita.

CALMA MULHER GRÁVIDA VOCÊ CASAR HOMEM VELHO, MAS ELE FORTE SEXO, AGORA PRECISA NASCER BEBÊ. MULHER TODAS SEMPRE DOR IGUAL VOCÊ NACER BEBÊ. MULHER MÉDICA SAUDADE, PASSADO NASCER BEBÊ. SUPORTAR MULHER GRÁVIDA, CLboca mastigar CIGARRO.

- Ai, que dô!

MULHER GRÁVIDA RECLAMAR DOR muito

- Aproveite a dô, minha fi'a. Dê uma garrafa pr' ela soprá, dê. Ô, muié, hein? Essa é a oração de S. Reimundo, mermo?

SUPPORTAR DOR, CLgarrafa MULHER SOPRAR DENTRO. VOCÊS ORAR VERDADE FORTE?

- É..é [muitas vezes].

- Vosmecês num sabe outra oração?

VOCÊS SABER OUTRA ORAÇÃO?

Processo anafórico.

- Nós num sabe... [muitas vezes].

NÃO SABER.

Processo anafórico.

- Uma oração mais forte que essa, vocês num têm?

ORAR MAIS FORTE NÃO TER?

- Tem não, tem não, essa é boa [muitas vezes]

NÃO TER.

- Pois deixe comigo, deixe comigo, eu vou rezar uma oração aqui, que se ele num nascer, ele num tá nem cum diabo de num nascer: "Sant' Antoin pequenino, mansadô de burro brabo, fazei nascer esse menino, com mil e seiscentos diabo!"

EU ORAR FORTE, ORAÇÃO EU CONHECER, AGORA BEBÊ NASCER RÁPIDO. SANTO NOME A-N-T-O-I-N CUIDAR BURRO NERVOSO PODER FAZER NASCER BEBÊ RÁPIDO.

[choro de criança]

SOM BEBÊ CHORAR.

- Nasceu e é menino homem!

JÁ NASCER BEBÊ É HOMEM

- E é macho!

HOMEM VERDADE?

- Ah, se é menino homem, olha se é? Venha vê os documento dele! E essa voz!

Capitão Barbino foi lá detrás da porta, pegou o bacamarte que tava guardado a mais de 8 dia,

chegou no terreiro, destambocou no oco do mundo, deu um tiro tão danado, que lascou o cano.

Samarica dixe:

SIM CHEFE HOMEM VERDADE, VER PÊNIS VOZ!

CHEFE IR PEGAR CLespingarda IR FORA CASA CLespingarda atirar, SOM LONGEmuito.

Lascou, Capitão?

- Lascou, Samarica. É mas em redor de 7 légua, não tem fi' duma égua que num tenha escutado.

Prepare aí a meladinha, ah, prepare a meladinha, que o nome do menino... é Bastião.

BOM CLespingarda. SIM LONGEmuito TODOS SOCIEDADE OUVI, PREPARAR BATISMO MENINO NOME B-A-S-T-I-Ã-O.

4. Levantamento de Músicas para Tradução na Educação de Surdos

O universo cultural, no qual a música faz parte, provoca a educação para utilizá-la como recurso didático-metodológico de ensino para surdos. O processo de aprendizagem é cansativo e, por vezes, desinteressante. A proposta de utilizar a música com o objetivo de compartilhar a partilhar conhecimentos culturais é, para Ferreira (2014), importante, pois atrela a necessidade imposta pela escolarização com o prazer de aprender com algo diferente, algo que foge de instrumentos, muitas vezes, obsoletos como o quadro e o giz.

Para atender, então, a proposta de educação musical para surdos, tendo em vista os conteúdos curriculares que orientam a construção de objetivos, o uso de métodos e recursos de ensino. O primeiro passo é reunir um repertório significativo de produções musicais, sejam elas antigas ou contemporâneas, que justifiquem a aplicação da música como parte do processo ensino-aprendizagem. Todavia, atendo-se ao valor cultural e à potencialidade de se tornar uma ferramenta que garanta o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, é possível citar como exemplo significativo a música “Cultura” de Arnaldo Antunes, em cuja letra há aspectos da biologia. Trechos como: “O cabrito é o cordeiro da cabra/O pescoço é a barriga da cobra/O leitão é um porquinho mais novo/A galinha é um pouquinho do ovo”. Fica perceptível a interação da melodia, ou seja, da letra com alguns conceitos biológicos, sobretudo, ligado ao Reino animal, tendo como pano de fundo a poética e a combinação de palavras para formação de rimas. Para um ambiente de aprendizagem onde os surdos estejam inseridos, o professor ou o tradutor/intérprete, ao lado de seu conhecimento,

utilizará da Libras em processo tradutório para que os surdos se reconheçam enquanto produtores musicais.

Ainda nesse compasso, Tom Jobim, compositor famoso por sua obra “Garota de Ipanema”, colabora com o repertório de músicas ao produzir “Aula de matemática”. Essa composição, como seu nome já faz referência, direciona-nos para o campo da matemática, sobretudo das quatro operações. A partir de uma alegoria romântica, “Aula de matemática” possibilita que o professor transforme uma disciplina, com um longo histórico de conflitos e aversões, em um ambiente de aprendizagem, ligado ao contexto romântico. Constata-se isso em trechos como: “Quando dois meios se encontram desaparece a fração E se achamos a unidade Está resolvida a questão”, temos o conceito de fração, conseqüentemente, a divisão que a fundamenta.

Portanto, os mais variados conteúdos educacionais são ofertados pelo compasso musical, porém, através do canto, assim aos discentes surdos são excluídos, ou até mesmo forçados a oralizarem. A música em Libras é nas mãos do professor ou do tradutor, uma proposta pedagógica que favorece o reconhecimento do sujeito surdo como um ser que pode através dela aprender as nuances educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos demonstrar a importância de oferecer ao sujeito surdo o acesso aos conteúdos musicais através da Libras. Descentralizamos o sujeito retirando-o da sua condição de deficiente, visto que o não ouvir, o exclui das vivências musicais nos ambientes escolares. A sociedade envolvente possui uma visão estigmatizada do sujeito surdo, por esse motivo ele não tem acesso à música. Uma vez que a surdez, nesse contexto, é um certificado de incompetência musical. Por outro lado, a música aparece na educação como elemento de construção de conhecimento, como ferramenta pedagógica, proporcionando ao sujeito conhecimentos que ele adquiriu ou ainda vai absorver no decorrer das experiências de vida.

Considerando que a Libras é a língua natural das comunidades surdas brasileiras, a música totalmente sonora passou então por uma adaptação linguística, para que os conteúdos fossem mediados aos alunos, assim ela pôde assumir os significados presentes na língua gestual visual. Dessa forma, a melodia, a letra, o ritmo e a poesia foram preservados, para que os sujeitos pudessem ativar os conhecimentos advindos de outras experiências.

A reflexão em qualquer área demanda um esforço intuitivo diferenciado quando se trata de observar conteúdos particulares das disciplinas acadêmicas. No caso da Libras, o esforço se singulariza devido, especialmente, ao caráter novo que se emprega na matéria, uma vez que o sistema linguístico é mais marcado e as novidades são mais recorrentes do que costuma ser nas línguas de maior tradição e firmeza lexical. Muito embora a questão das línguas de sinais seja tão antiga como a Humanidade e, não obstante seja possível obter maior fixidez pelas ferramentas de comunicação, foi preciso um foco mais próximo das particularidades desse tipo de construção significativa e compartilhada.

A aquisição de sinais, o vocabulário sinalizado carrega uma carga de novidade maior para o surdo do que ocorreria no caso de uma língua oral qualquer. Assim, a escolha de sinais sendo mais aberta do que é em um idioma de cultura firme, há séculos, provoca maior variabilidade, permitindo por um lado maior abertura na escolha do que seria necessário nas línguas orais e, por outro lado, favorecendo maior crescimento.

A tradução, diferentemente do que ocorre no caso das línguas orais, há sempre uma dualidade obrigatória no caso da Libras, sendo imperativo considerar ambas as definições

envolvidas ao mesmo tempo. A ideia de tradução, no caso da Libras, confunde-se com o dever de conceder “acessibilidade” pelos setores públicos brasileiros nas diversas fases da educação, mas sobretudo voltada à educação ao ensino de surdos.

As opções musicais são de livre escolha de cada indivíduo, contudo apresentamos algumas canções pretendendo explorar os aspectos enredo e conhecimentos para além da canção, prazer e sensações. As músicas foram apresentadas em língua portuguesa escrita e também foram interpretadas em Libras, as fronteiras entre as duas línguas é evidente, pois a letra em uma língua assume outro significado quando transposto de uma língua a outra. Porém, isso não causa prejuízos no entendimento da poesia, tampouco no processo de aprendizagem.

Pensar na música através do canal auditivo é elevar esse mecanismo sensorial ao ápice dos sentidos, é como se, para se elevar a condição de ser humano, o sujeito necessitasse primeiramente ter um ouvido sem “defeitos”. Ou seja, falar e ouvir, porém os indivíduos são dotados de outros sentidos, que são tão importantes tal qual o ouvir. Se o sujeito é privado de quaisquer um dos sentidos, então ele se adapta ao meio e desenvolve outros sentidos, o que lhe falta no que foi retirado ou no sentido que se apresenta restrito. Assim, pode-se afirmar que o surdo pode “ouvir” a música e aprender por meio dela, ouvir através de outros sentidos. Uma vez que o conceito de ouvir ultrapassa a via sonora e o aparelho auditivo, pode-se ouvir mesmo sem ter pronunciado uma palavra, pois o silêncio produz muitos significados.

Dada à diferença do “mundo do surdo”, a musicalidade, com respeito ao seu congêneres ouvinte, possui conteúdos implícitos, multiplicidade de informações entre outros princípios. Além de tudo existe uma pauta musical vinculada a determinadas marcações rítmicas. Por outro lado, todo o léxico técnico deverá ganhar outras conotações, na Língua de Sinais, palavra a palavra, admitindo ainda ideias de modificações do “ambiente”. Essas transformações se dão pela presença inefável da música. Por esse motivo, construir-se-á uma “ambientação sonora”, porém inaudível.

A Cultura surda é uma das chaves para compreender as diferenças, no sentido corrente (e já complexo) de cultura. Para as culturas ouvintes será necessário explicar o ideal identificador de comunidades de relações privadas, que tenham por componente principal o fato de serem surdos, embora carreguem consigo traços de outras características que em nada (ou muito pouco) se diferenciam da sociedade envolvente. Afinal, o surdo pode ser “brasileiro”, “evangélico”, “judeu”, “negro”, “índio”, etc., não existindo qualquer essencialidade

qualificatória que o distingue das demais comunidades, que são igualizadas no seio de uma sociedade “normalmente” ouvinte.

O som é compreensível para os surdos, uma vez que ele se materializa em vibrações sonoras, sentidas pela pele e também se apresenta no movimento dos corpos ouvintes. Porém, alguns pontos em relação ao som devem ser ponderados: compreender o som não é o mesmo que produzir significados a partir dele. Se pensarmos no som como mecanismo sensorial, o surdo poderá compreendê-lo. Todavia, se olharmos para o som em um conjunto de significados sem apoio visual, o surdo não conseguirá compreender significados.

A música atravessa a história como elemento cultural produtor e reprodutor de significados. Apontamos o quanto o ensino musical tem um papel significativo na educação dos sujeitos. Contudo, o eixo central é a educação dos surdos, inseridos em um contexto educacional. Os espaços escolares acabam por representar os discursos médicos e sociais e não disponibilizam aos surdos o saber musical, pois pressupõe-se que não são capazes de compreender o som. Assim, a escola reflete as influências sociais e projeta nos surdos as suas representações, como se fossem indivíduos limitados, para os quais a surdez define o sujeito incapaz.

O ser humano, dotado de múltiplas potencialidades, reconhecendo a sua diferença linguística, passa a se identificar como um ser autônomo e, ao desenvolver habilidades sensoriais, ultrapassa a ausência sonora. O surdo se apropria da música e passa a integrá-la como elemento cultural da sua cultura.

A música interpretada em Libras, se bem empregada num processo formativo, que calcule a trajetória do funcionamento do formato para o surdo, poderá modificar as concepções que o sujeito tem em relação às pessoas, como comunidade surda ou não. As sensações perpassam a produção de significados; contudo, diante de uma interpretação, os elementos socioculturais presentes na letra descrevem histórias de vida, sentimentos, críticas a situações do cotidiano, acontecimentos do passado e projeções do futuro.

A exploração das letras de canções pode tanto ambientar-se em sensações como em referenciais históricos ou situacionais. Vivenciar a tristeza ou a alegria pelas interpretações musicais visou conceder outras fontes de construção da pessoa, com referenciais da comunicação comunitária, num sentido equivalente, tal qual ocorre nas comunidades ouvintes. Assim, a (re)construção dos enredos, da sua poesia, um trabalho educacional bilinguizante que

faça conviver a Libras com a Língua Portuguesa faculta a aproximação (posteriormente o domínio) de áreas antes mais opacas às comunidades surdas. A melodia, o ritmo e os compassos são trabalhados com o fito de ter certa dosagem de lirismo cadenciado nas propostas de utilização da música. Isso favorece a visualização, bem como o desenvolvimento dos espaços para uma ressignificação do conteúdo pela forma privilegiada no uso educacional.

Avaliar o resultado através da proposta de uma teoria social, cujo arcabouço metodológico se valeu de uma perspectiva político-cultural, permitiu enfrentar a lógica da desconstrução do povo surdo operada pela discriminação da pessoa que, antes, “não servia” para o trabalho nos padrões com alto nível de exigência. A música, como parte integrante do currículo na educação de surdos, dá condições a estes discentes para se apropriarem dos conhecimentos de mundo, ativando sensações e saberes produzidos pela sociedade. Além de influenciar diretamente na produção escrita da Língua Portuguesa.

Portanto, a pesquisa visou corroborar e ampliar o conhecimento de mundo dos surdos, em uma perspectiva da educação escolarizada. A música, como elemento integrador do currículo na educação de surdos, é uma proposta que pretende oportunizar o ensino de conteúdos sem oprimir os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: Políticas e Práticas em Sala de Aula Inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALVES FILHO, Manuel. **A Musicalização do Corpo**. O jornal da Unicamp, Universidade Federal de Campinas, 12, 7 a 13 de agosto de 2006.
- ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. **A História da Educação (Linguística) dos Surdos**. Conhecimento Prático (Língua Portuguesa), São Paulo, nº 31, edição 31, p. 10-15, set. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo Atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.
- BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é Comunicação**. 1. ed. Editora Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.
- _____. **Decreto n.º 3956**, de 08 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] , Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso: 10 Maio 2017.
- _____. **Lei n.º 10.436, de 24 abr. de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- _____. **Decreto n.º 5.626, de 22 dez. 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 2005.
- _____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 7 de jul. 2015.

- BRENTANO, Lucia de Souza. **Bilinguismo Escolar**: uma Investigação sobre Controle Inibitório. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BRITO, Larissa da Silva e KELMAN, Celeste Azulay. **Diálogo Entre Música e Surdez? Reflexão em Torno de Possibilidades ou não de Educação Musical à Estudantes Surdos**. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva: 13º Jornada da Educação Especial, 2016.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de Ouro da Mitologia**: História de Deuses e Heróis. Tradução de David Jardim Junior. 26. ed. Rio de Janeiro: Digital Source, 2002.
- BURKE, Peter e HSIA, R. Pochia (Orgs.). **A Tradução Cultural nos Primórdios da Europa Moderna**. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CAMPOS, Conceição. **A Letra Brasileira de Paulo César Pinheiro**: uma Jornada Musical. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação. (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014
- CANEN, Ana e OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo de. **Multiculturalismo e Currículo em Ação**: um Estudo de Caso. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>>. Acesso em: 07 de abr. 2017, às 20h54.
- CARVALHO, Alexandre Filorde de. Por uma Ontologia Política da (d)eficiência no Governo da Infância. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **O Governo Da Infância**: Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CAZNOK, Yara Borges. **Música**: Entre o Audível e o Visível. 2. ed. São Paulo: UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 9. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CHAVES, Antônio José Abrantes. **Comunicação e Música**. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2012.
- CHOI, Daniel *et alli*. **Libras**: Conhecimentos além dos Sinais. 1. ed. São Paulo: 2011.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação História dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mata e TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- COSTA, Marisa Vorraber *et alii*. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DALCROZE, Émile Jaques. **Ritmo, Música e Educação**. Lausanne: Foetisch Irmãos, 1965.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação:** na Área das Necessidades educativas Especiais. UNESCO; 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Tradução Intersemiótica: do Texto para a Tela**. Cadernos de tradução, nº 3. Florianópolis: UFSC, 1998.
- DUARTE, Newton (org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Representações Sociais da Música: Aliadas ou Limites do Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas em Música?** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a10v2797.pdf>. Acesso: 31 maio 2017.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de e ASSIS, Maria Brito de Faria (Org). **Língua Portuguesa e LIBRAS: Teorias e Práticas** 4. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.
- FERREIRA, Nadiajda. **Na Ponta dos Dedos**. Conhecimento Prático (Língua Portuguesa), São Paulo, nº 16, edição 16, p. 24-28, jun. 2014.
- FINCK, Regina. **Ensinando Música ao Aluno Surdo: Perspectivas para Ação Pedagógica Inclusiva**, 2009. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um Ensaio sobre Música e Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo ou Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALLO, Silvio Deleuze; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma Filosofia da Educação**. Educação. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.
- GALLO, Silvio. **As Múltiplas Dimensões do Aprender**. COEB-2012. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso: 31 maio 2017.

GARCIA, Barbara Gerner de. Defesa da Língua de Sinais e do Direito à Educação Bilíngue. *In*: KARNOPP, Leodenir Becker, KLEIN, Madalena e LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

GARCIA, Carla Cristina. **Sociologia da Acessibilidade**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que Língua é Essa?: Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda**. [Prefácio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O Ouvinte e a Surdez: Sobre Ensinar e Aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIMENO, José Sacristán. **A Educação Obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Raposo. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1995.

GROSJEAN, Francois. **O direito da Criança Surda a Crescer Bilíngue**. Estudos de linguagem gestual, São Paulo: Terra, 2001.

GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. **Origens e Concepções de Autoridade e Educação para a Liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas**. São Luiz/MA: EDUFMA, 2009.

HAGUIARA–CERVellini, Nadir. **A Musicalidade do Surdo: Representação e Estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUMBOLT, Wilhelm von. Da Introdução à Sua Tradução de Agamemnon. *in*: Shulte, Rainer; Biguenet, John. **Teorias da Tradução: uma antologia de ensaios de Dryden para Derrida**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1992.

ILARI, Beatriz e MONTEIRO, Teresa. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

Instituto Nacional de Educação de Surdos. **A Surdo Mudez no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2013.

_____. **Atas: Congresso de Milão - 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2013.

KEMPINSKA, Olga Guerizoli. **“Linguagem da Pintura”: que Linguagem?** Niterói, n. 20, p. 103-113, 1. sem. 2006. Disponível em:

<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/328/329>. Acesso: 27 fev. 2017.

- KOHAN, Walter Omar. **Infância e Educação em Platão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>. Acesso: 19 jan. 2017.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: Em Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LEITE, Emeli Marques Costa. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de aula Inclusiva**. Petrópolis: Arara azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3/pdf>>. Acesso em 05 de mai. 2017.
- LIMA, Gueidson Pessoa de Lima e ALVES, Jeferson Fernandes. **Ensino de Música e Surdez: um Diálogo Emergente na Escola de Ensino Fundamental na Cidade de Natal/RN**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 07 nov. de 2013.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma Introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- LODI, Ana Claudia Balieiro (Orgs) *et alli*. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LOUREIRO, Vera Regina. **A Política de Inclusão Escolar no Brasil: Pensando no caso dos Surdos**. Espaço: informativo técnico-científico do INES. nº 25 (jan/jun 2006) - Rio de Janeiro: INES, 2006.
- MARTINS, Fabiana. **Por uma Pedagogia dos Afetos: o Aprender como Decifração de Signos**. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.8, n.15, jan./jun. 2012.
- MATOS, Junot Cornélio (Org.) *et alii*. **Linguagem, Inclusão e Diversidade**. Rio de Janeiro: Calibán, 2009.
- MONTIEL, Edgar. “**A Nova Ordem Simbólica: a Diversidade Cultural na era da Globalização**” *In*: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os Princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36149>. Acesso: 25 fev. 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura (s): Construindo Caminhos**. Agosto de 2003 Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em 07 de abr. 2017, às 21h04.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um Momento Privilegiado de Estudo, não um Acerto de Contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

- NERY JÚNIOR, Néilson. **Princípios do Processo Civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- OLIVEIRA, Hilka Cibelle da Cruz. **O Desenvolvimento do sujeito surdo a partir da Música**. [Editorial]. Revista Virtual de Cultura. Centro virtual de Cultura. Edição Nº 14. set., 2014.
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **Compreensão Filosófica dos Aspectos Musicais**. 3º Forum de Goiania de Musicoterapia, 8 de novembro de 2001. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/download/19527/11299>> . Acesso em: 01 de jun. de 2017 às 22h25.
- PAGURA, Reynaldo. **A Interpretação de Conferências: Interfaces com a Tradução Escrita e Implicações para a formação de Intérpretes e Tradutores**. DELTA. São Paulo, vol.19. nº. spe. p.209-236, 2003.
- PEREIRA, Ariana Boaventura. **Um Olhar Sobre a Tradução Cultural em Libras**. Porto Velho, Rondônia, 2016. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais (MHEC), Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR).
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR (Org.). **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8. ed. 2016.
- PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. **História Cultural dos Surdos: Desafio Contemporâneo**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.
- PINHEIRO, Paulo César. **Histórias das Minhas Canções**. São Paulo: Leya, 2010.
- PRIORE, Mary Del (Org). **História das Crianças no Brasil**. 1. ed. São Paulo, 1999.
- QUADROS, Ronice Müller de e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de e STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações**. 2006. Disponível na internet em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2017, às 20h16.
- RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em Leituras Sobre a Escola no Cuidado de si de Pessoas com Deficiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2013.
- RODRIGUES, Cristina Seimetz e VALENTE, Flávia. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESD Brasil, S.A, 2011.

- ROSA, Andréa da Silva. **Entre a Visibilidade da Tradução de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete**. Campinas, SP: 2005.
- ROSA, Keli Adriana Vidarenko da e BIDARRA, Jorge. **Português Versus Libras: os Problemas de Tradução e Interpretação**. Anais X Encontros do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, UNOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR; 24 e 26 de outubro de 2012.
- ROWLAND, Robert. **Antropologia, História e Diferença**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- _____. **Os Surdos, a Música e a Educação**, 2007. Texto [online] publicado no Espaço Universitário de Estudos Surdos. Disponível na internet em: <<http://www.eusurdo.ufba.br>>. Acesso em 08 de mar. 2017.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS SILVA, Avacir Gomes dos. **Culturas Desviantes: Andanças Amazônicas pelo Vale do Guaporé**. Goiânia: Editora UFG, 2014.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para Libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.
- SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um Estudo sobre as Identidades**. Florianópolis, SC, 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2006.
- SARTRE, Jean–Paul. **O Ser e o Nada**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- _____. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHWAB, Joseph. **Science, Curriculum and Liberal Education**. In: WESTBURY, I. e WILKOF, N. Chicago, The University of Chicago, Press. 1978.
- SEED. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos Linguísticos da LIBRAS**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música Seus Usos e Recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- SILVA, Lari Mary e SILVA, Marta Fonseca da. **Samarica Parteira: Viagem pelo Universo Nordestino**, 2013. IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN, (CONGIC). Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1053/325>>. Acesso em 09 de abr. 2017, às 11h15.

- SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos**: uma Releitura da Primeira escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre narrativas tradicionais em Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, 8. ed. 1998.
- _____. **A Surdez um Olhar Sobre as Diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- _____. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos**: Concepções e Implicações Práticas. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.
- STOKOE, William. **Estrutura de Linguagem de Sinais**: um Esboço dos Sistemas de Comunicação Visual dos Surdos Americanos. in: Journal of Deaf Studies and Suraf Education. Vol.10, No.1.New York: Oxford University Press, 2005.
- STROBEL, Karin Lilian. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- VALLE, Lílian (Org.) *et alli*. **O Mesmo e o Outro da Cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA, Alfredo (Org) *et alii*. **Didática**: o Ensino e suas Relações. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- WRIGLEY, Oliver. **Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire/Vicente Zatti**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO: LETRAS DAS MÚSICAS TRADUZIDAS

- 1) Viagem
- 2) Samarica Parteria

1- Viagem

Paulo César Pinheiro/1963.

Oh! tristeza me desculpe

Estou de malas prontas

Hoje a poesia

Veio ao meu encontro

Já raiou o dia

Vamos viajar

Vamos indo de carona

Na garupa leve

Do vento macio

Que vem caminhando

Desde muito longe

Lá do fim do mar

Vamos visitar a estrela

Da manhã raiada

Que pensei perdida

Pela madrugada

Mas que vai escondida

Querendo brincar

Senta nessa nuvem clara

Minha poesia

Anda se prepara

Traz uma cantiga

Vamos espalhando
Música no ar

Olha quantas aves brancas
Minha poesia
Dançam nossa valsa
Pelo céu que o dia
Faz todo bordado
De raio de sol

Oh! Poesia me ajude
Vou colher avencas
Lírios, rosas, dalias
Pelos campos verdes
Que você batiza
De jardins do céu

Mas pode ficar tranquila
Minha poesia
Pois nós voltaremos
Numa estrela guia
Num clarão de lua
Quando serenar

Ou talvez até quem sabe
Nós só voltaremos
No cavalo baio
No alazão da noite
Cujo o nome é raio
Raio de luar

2- Samarica Parteira

Interpretada por Luiz Gonzaga do Nascimento/ 1962.

- Oi sertão!
- Ooi!
- Sertão d' Capitão Barbino! Sertão dos caba valente...
- Tá falando com ele!...
- ...e dos caba frouxo também.
- ...já num tô dento.
- Ha, ha, ha... [risos]
- sertão das mulhé bonita...
- ôoopa
- ...e dos caba fei' também ha, ha
- ...há, há, há... [risos]

- Lula!
- Pronto patrão.
- Monte na bestinha melada e risque. Vá ligeiro buscar Samarica parteira que Juvita já tá com dô de menino.

Ah, menino! Quando eu já ia riscando, Capitão Barbino ainda deu a última instrução:

- Olha, Lula, vou cuspi no chão, hein?! Tu tem que vortá antes do cuspe secá!
- Foi a maior carreira que eu dei na minha vida. A eguinha tava miada.

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

uma cancela: nheeeim ... pá...

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri

outra cancela: nheeeim... pá!

Piriri piriri piriri pir... epa !

Cancela como o diabo nesse sertão: nheeeim... pá!

Piriri piriri piriri piriri

Um lajedo: patatac patatac patatac patatac patatac . Saí por fora !

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

Uma lagoa, lagoão: bluu bluu, oi oi, kik' k' - a saparia tava cantando.

Aha! Ah menino! Na velocidade que eu vinha essa égua deu uma freada tão danada na beirada dessa lagoa, minha cabeça foi junto com a dela!... e o sapo gritou lá de dentro d'água:

- ói, ói, ói ele agora quaje cai!

... Sapequei a espora pro suvaco no vazi' dessa égua, ela se jogou n'água parecia uma jangada cearense: [bluu bluu, oi oi, kik' k'] Tchi, tchi, tchi.

Saí por fora.

Piriri piriri piriri piriri piriri piriri piriri

Outra cancela: nheeeim... pá!

piriri piriri piriri piriri piriri piriri

Um rancho, rancho de pobe...

- Au au!

Cachorro de pobe, cachorro de pobe late fino...

- Tá me estranhan'o cruvina?

Era cruvina meremo. Balançô o rabo. Não sei porque cachorro de pobe tem sempre nome de peixe: é cruvina, traíra, piaba, matrinxã, baleia, piranha.

Há! Maguinho mas caçadozinh' como o diabo!

Cachorro de rico é goordo, num caça nada, rabo grosso, só vive dormindo. Há há ... num presta prá nada, só presta prá bufar, agora o nome é bonito: é white, flike, rex, whisky, jumm.

Há! Cachorro de pobe é ximbica!

- Samarica, ooooh, Samarica parteeeeeira!

Qual o quê, aquelas hora no sertão, meu fi', só responde s'a gente dê o prefixo:

- Louvado seja nosso senhor J'us Cristo!

- Para sempre seja Deus louvado.

- Samarica, é Lula... Capitão Barbino mandou vê a senhora que Dona Juvita já tá com dô de menino.

- Essas hora, Lula?

- Nesse instante, Capitão Barbino cuspiu no chão, eu tem que vortá antes do cuspe secá.

Peguei o cavalo véi de Samarica que comia no murturo ? Todo cavalo de parteira é danado prá comer no murturo, não sei porque. Botei a cela no lombo desse cavalo e acochei a cia peguei a véia joguei em riba, quase que ela imbica p'outa banda.

- Vamos s'imbora Samarica que eu tô avexado!

- Vamo fazê um negócio Lula? Meu cavalin' é mago, sua eguinha é gorda, eu vou na frente.

- Que é que há Samarica, prá gente num chegá hoje? Já viu cavalo andar na frente de égua, Samarica? Vamo s'imbora que eu tô avexado!!

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeiim... pá!

Piriri tic tic piriri tic tic

bluu oi oi bluu oi, uu, uu

- ói, ói, ói ele já voltooooo!

Saí por fora.

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

Patateco teco teco, patateco teco teco, patateco teco teco

Saí por fora da pedreira

Piriri piriri tic tic piriri tic tic

nheeeiim... pá !

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeiim... pá !

Piriri tic tic piriri tic tic piriri tic tic

nheeeiim... pá!

Piriri piriri tic tic piriri tic tic

- Uu uu.

- Tá me estranhando, Nero? Capitão Barbino, Samarica chegou.

- Samarica chegou!!

Samarica sartou do cavalo véi embaixo, cumprimentou o Capitão, entrou prá camarinha, vestiu o vestido verde e amarelo, padrão nacioná, amarrou a cabeça c'um pano e foi dando as instruções:

- Acende um incenso. Boa noite, D. Juvita.

- Ai, Samarica, que dô !

- É assim mermo, minha fi'a, aproveite a dô. Chama as muié dessa casa, p'a rezá a oração de São Reimundo, que esse cristão vem ao mundo nesse instante. B'a noite, cumade Tota.

- B'a noite, Samarica.

- B'a noite, cumade Gerolina.
- B'a noite, Samarica.
- B'a noite, cumade Toinha.
- B'a noite, Samarica.
- B'a noite, cumade Zefa.
- B'a noite, Samarica.
- Vosmecês sabe a oração de São Reimundo?
- Nós sabe.
- Ah Sabe, né? Pois vão rezando aí, já viu??

[vozes rezando]

- Capitão Barbiiino! Capitão Barbino tem fumo de Arapiraca? Me dê uma capinha pr' ela mastigar. Pegue D. Juvita, mastigue essa capinha de fumo e não se incomode. É do bom! Aguenta nas oração, muié! [vozes rezando] Mastiga o fumo, D. Juvita... Capitão Barbino, tem cibola do Cabrobró?
- Ai Samarica! Cebola não, que eu espirro.
- Pois é prá espirrar mesmo minha fi'a, ajuda.
- Ui.
- Aproveite a dor, minha fi'a. Aguenta nas oração, muié. [vozes rezando] Mastigue o fumo D. Juvita.
- Capitão Barbiiino, bote uma faca fria na ponta do dedão do pé dela, bote. Mastigue o fumo, D. Juvita. Aguenta nas oração, muié. [vozes rezando alto].
- Ai Samarica, se eu soubesse que era assim, eu num tinha casado com o diabo desse véi macho.
- Pois é assim merm' minha fi'a, vosmecê casou com o vein' pensando que ela num era de nada? Agora cumpra seu dever, minha fi'a. Desde que o mundo é muundo, que a muié tem que passar por esse pedacinh'. Ai, que saudade! Aguenta nas oração, muié! [vozes rezando alto]. Mastigue o fumo, D. Juvita.
- Ai, que dô!
- Aproveite a dô, minha fi'a. Dê uma garrafa pr' ela soprá, dê. Ô, muié, hein? Essa é a oração de S. Reimundo, mermo?
- É..é [muitas vozes].
- Vosmecês num sabe outra oração?
- Nós num sabe... [muitas vozes].

- Uma oração mais forte que essa, vocês num têm?
- Tem não, tem não, essa é boa [muitas vozes]
- Pois deixe comigo, deixe comigo, eu vou rezar uma oração aqui, que se ele num nascer, ele num tá nem cum diabo de num nascer: "Sant' Antoin pequenino, mansadô de burro brabo, fazei nascer esse menino, com mil e seiscentos diabo!"

[choro de criança]

- Nasceu e é menino homem!
- E é macho!
- Ah, se é menino homem, olha se é? Venha vê os documento dele! E essa voz!

Capitão Barbino foi lá detrás da porta, pegou o bacamarte que tava guardado a mais de 8 dia, chegou no terreiro, destambocou no oco do mundo, deu um tiro tão danado, que lascou o cano.

Samarica dixe:

Lascou, Capitão?

- Lascou, Samarica. É mas em redor de 7 légua, não tem fi' duma égua que num tenha escutado. Prepare aí a meladinha, ah, prepare a meladinha, que o nome do menino... é Bastião.