



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Catarina de Andrade Lacerda**

**Os “Batuqueiros do Silêncio”: possibilidade de inovação pedagógica em  
ambiente não formal de aprendizagem com surdos**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL 2017**

**Catarina de Andrade Lacerda**

**Os “Batuqueiros do Silêncio”: possibilidade de inovação pedagógica em ambiente não formal de aprendizagem com surdos**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora  
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia.

Professora Doutora Dayse Cabral de Moura.

**FUNCHAL 2017**



*À minha amada mãe Edorice e, ao meu pai,  
Godofredo (in memoriam).*



## AGRADECIMENTOS

Ao meu amado pai, Godofredo Lacerda, *in memoriam*, por sempre ter vibrado por meu sucesso e, ter trabalhado muito para dar-me uma boa educação. À minha amada mãe, que está comigo em todos os momentos, rezando incessantemente, dando opiniões, fazendo correções, preparando comidinhas e me incentivando sempre.

Aos meus amados irmãos Ana Paula e George, e aos sobrinhos amados Ana Catarina, Camila e Victor, por terem me incentivado e colaborado de diversas maneiras e, por fazerem parte da minha vida.

À força amorosa divina que cuida de mim e, me conduz sempre por um caminho leve e iluminado.

Às minhas orientadoras, Professora Dra. Fernanda Gouveia, que deu rumo ao meu trabalho, atenta aos detalhes e, à Professora Dra. Dayse Moura, por ter aceitado meu convite e acreditado em mim, me incentivando sempre.

A todos os professores do curso e, ao professor José Bento, *in memoriam*.

À amiga querida, Juliana Andrade, por sua amizade e por ter colaborado de forma relevante durante todo o mestrado.

Aos amigos queridos, Aldésia Márcia, Barros Júnior, Camilla Andrade, Cíntia Paiva, Maria Djani, Edinaldo Montenegro, Juliana Das Oliveiras, Lívia Tabosa, Luis Del Campo e Rafaela Cristina, porque colaboraram de várias maneiras e me incentivaram sempre.

A todos os familiares, à Márcia (*in memoriam*) e amigos queridos, que ficaram felizes junto comigo nessa conquista e, colaboraram de alguma forma com o sucesso da pesquisa.

À equipe da DH2, que nos acompanha nessa jornada, com entusiasmo e competência.

Ao IFPE e, aos colegas, pelo apoio durante o processo e, pela possibilidade de crescimento.

Em especial, a cada um dos “*Batuqueiros do Silêncio*”, ao educador e aos alunos, pelo acolhimento, convivência valiosa, colaboração e disponibilidade que possibilitaram esse estudo. Minha gratidão!



“Pensar o surdo como musical pressupõe a  
revisão de concepções já estabelecidas”  
(HAGUIARA-CERVELLINI).



## RESUMO

Essa dissertação é o registro de um estudo sobre as práticas pedagógicas do grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, uma prática musical, de percussão, para pessoas com surdez parcial ou total, tendo como principal objetivo a integração através da música, considerando que para muitos ainda é um tabu a musicalização do surdo, visto que a música não faz parte da cultura surda. As práticas pedagógicas do grupo giram em torno da Metodologia MusiLibras, criada pelo idealizador do grupo. A pesquisa investigou, como se dá o processo de aprendizagem, inclusão e ressignificação cultural neste grupo, em um ambiente não formal de aprendizagem, no município de Recife, Pernambuco. A problematização foi formulada através do questionamento: Há inovação pedagógica na prática vivenciada no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*? Inovação é uma mudança determinada, tem uma intenção, com vistas a melhorar a ação educativa. A Inovação pedagógica implica mudanças qualitativas das práticas pedagógicas e relação entre os sujeitos envolvidos. Ainda leva em consideração o empoderamento do aprendiz, ou seja, uma ruptura com o paradigma da educação fabril, onde o educador ainda é a figura principal no ambiente de aprendizagem. Elegemos a pesquisa qualitativa como caminho metodológico, orientada pela etnografia. Os dados foram recolhidos, através da observação participante, registros fotográficos, áudios, vídeos, recolha de artefatos e documentos, entrevistas não estruturadas e o registro foi feito em diário de bordo. Os resultados permitem-nos afirmar que as práticas estabelecidas no grupo são inclusivas, porém, não encontramos aspectos que sustentem que as práticas tenham caráter da Inovação Pedagógica que buscávamos dentro de nossa linha de pesquisa, já que ainda apresentam muitos aspectos da educação fabril escolar.

**Palavras-chave:** Inovação Pedagógica. Educação Inclusiva. Surdos. Educação não formal.



## ABSTRACT

The present dissertation is the record of a study on the pedagogic practices of the group *Os Batuqueiros do Silêncio*, a musical activity with percussion instruments for deaf or partially deaf persons. Its main objective is that of integration through music, considering that musical learning for the deaf is still perceived as taboo by many because music is not a central part of the deaf culture. The group's pedagogic practices hinge upon the MusiLibras methodology, created by the group's founder. The present research investigated the group's processes of learning, inclusion and cultural resignification within the context of non-formal education, in the city of Recife, Pernambuco. We aim to answer the following question: Is there pedagogic innovation among the group *Os Batuqueiros do Silêncio*? Innovation is a certain modification, whose aim is improving educational action. Pedagogic innovation implies qualitative changes in pedagogic practices and in the interpersonal relations of its participating subjects. It also takes under consideration the quest of pupil's empowerment, that is, a rupture from the current paradigm of industrial education, where educators are still a centerpiece of the learning environment. We elected qualitative research as our methodology, drawing guidance from ethnographic research. The data were collected via observation, photographic registries, audio recordings, video footage, collections of artifacts and documents, non-structured interviews, all registered in a logbook format. Results allow certain conclusions to be drawn. Although pedagogic practices observed within the group are inclusive, we did not find enough indications signaling the existence of Pedagogic Innovation, since many aspects of industrial education are still present.

**Key Word:** Pedagogical Innovation. Education Inclusive. Deaf People. Non-formal education.



## RÉSUMÉ

Cette dissertation est le rapport d'une étude sur les pratiques pédagogiques du groupe *Os Batuqueiros do Silêncio*, une pratique musicale, de percussion, pour les personnes atteintes de surdité partielle ou totale, ayant pour objectif principal l'intégration au travers de la musique, tenant compte du fait que pour beaucoup, la musicalisation des sourds est un tabou, étant donné que la musique ne fait pas partie de leur culture. Les pratiques pédagogiques du groupe tournent autour de la Méthodologie MusiLibras créée par l'idéalisateur du groupe. La recherche a étudié comment se fait le processus d'apprentissage, d'inclusion et de re-signification culturelle dans ce groupe, dans une ambiance informelle d'apprentissage, dans la ville de Recife, dans l'État du Pernambuco, au Brésil. La problématique a été formulée au travers du questionnement : Y a-t-il innovation dans la pratique vécue dans le groupe *Os Batuqueiros do Silêncio*? Innovation est un changement déterminé, il y a une intention en vue d'améliorer l'action éducative. L'innovation pédagogique implique des changements qualitatifs des pratiques pédagogiques et de la relation entre les sujets impliqués. Il faut également prendre en compte l'autonomisation de l'apprenti, c'est-à-dire, une rupture avec le paradigme de l'éducation productive, où l'éducateur est encore la figure principale dans l'espace d'apprentissage. Nous avons choisi la recherche qualitative comme voie méthodologique, orientée par l'ethnographie. Les données ont été collectées par le moyen de l'observation participative, des témoignages photographiques, audio et vidéo, des artefacts et des documents, des entretiens non structurés, sous forme de journal de bord. Les résultats nous permettent d'affirmer que les pratiques établies dans le groupe sont inclusives, cependant, nous n'avons pas rencontré d'éléments prouvant que les pratiques ont un caractère d'Innovation Pédagogique que nous cherchions dans notre ligne de recherche, étant donné qu'elles présentent de nombreux aspects de l'éducation productive scolaire.

**Mots clés :** Innovation pédagogique. Éducation inclusive. Sourds. Éducation informelle.



## RESUMEN

Este trabajo es un registro de un estudio sobre las prácticas pedagógicas del grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, una práctica musical de percusión para personas con sordera parcial o total, teniendo como principal objetivo la integración a través de la música, considerando que para muchos aún es un tabú la musicalización del sordo, considerando que la música no forma parte de la cultura sorda. Las prácticas pedagógicas del grupo, giran en torno a la Metodología MusiLibras, creada por el creador del grupo. El estudio investigo cómo se da el proceso de aprendizaje, inclusión y resignificación cultural en este grupo, en un ambiente no formal de aprendizaje, en el municipio de Recife, Pernambuco. La problematización fue formulada a través del cuestionamiento: ¿Hay innovación pedagógica en la práctica vivenciada en el grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*? Innovación es un cambio determinado, tiene una intención con vistas a mejorar la acción educativa. Innovación pedagógica implica cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas y relación entre los sujetos involucrados. Además, tiene en consideración el empoderamiento del aprendiz, es decir, una ruptura con el paradigma de la educación fabril, donde el educador aún es una figura principal en el ambiente de aprendizaje. Elegimos una investigación cualitativa como camino metodológico, orientada por la etnografía. Los datos fueron recogidos a través de la observación participante, registros fotográficos, audios, videos, recolección de artefactos y documentos, entrevistas no estructuradas y el registro fue hecho en diario de a bordo. Los resultados nos permiten afirmar que las prácticas establecidas en el grupo son inclusivas, no obstante, no encontramos aspectos que sustenten que las prácticas tengan carácter de Innovación Pedagógica que buscamos en nuestra línea de investigación, ya que aún presentan muchos aspectos de la educación fabril escolar.

**Palabras-clave:** Innovación pedagógica. Educación inclusiva. Sordos. Educación no formal.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** - Configuração de mão
- Figura 02** - Alfabeto Manual da LIBRAS - Datilologia
- Figura 03** - Elementos para Educação Musical de Alunos Surdos
- Figura 04** - Local dos ensaios no Ponto de Cultura
- Figura 05** - Primeira observação no Ponto de Cultura
- Figura 06** - Fachada da Casa do Tambor
- Figura 07** – Sala da Casa do Tambor
- Figura 08** – Reunião em 13 de setembro de 2016
- Figura 09** - Conversas no oitão da casa
- Figura 10** - Intervalo dos ensaios
- Figura 11** – Espaço onde acontecem os ensaios
- Figura 12** - Varanda do Coletivo 7- Local dos ensaios em Olinda
- Figura 13** - Desenho do grupo em referência à música
- Figura 14** – Sorrisos de alguns integrantes do grupo
- Figura 15** - Detalhe de uma das alfaías utilizadas pelo grupo
- Figura 16** – Metrônomo visual instalado em uma apresentação
- Figura 17** - Apresentação nas Paralimpíadas – Educador se comunicando em LIBRAS
- Figura 18** – Apresentação do grupo em 8 de abril de 2017
- Figura 19** - Ensaio do grupo na Casa do Tambor
- Figura 20** - Alunos ensaiando em dupla
- Figura 21** – Apresentação no II Encontro de Artes e Cultura Surda
- Figura 22** – Metrônomo Visual



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ASL**- Língua Americana de Sinais

**CM**- Configuração de Mão

**ENF**- Educação não formal

**EUD**- União Europeia de Surdos

**FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

**IISS** - Instituto Inclusivo Sons do Silêncio

**LGP** - Língua Gestual Portuguesa

**LS** - Língua de Sinais

**LSB** - Língua de Sinais Brasileira (Pelos padrões internacionais de denominação das línguas de sinais)

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais (difundida pela FENEIS)

**LDBNEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LSKB** - Língua de Sinais Kaapor Brasileira

**MEC** - Ministério da Educação

**MinC** - Ministério da Cultura

**ONGs** - Organizações Não Governamentais

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PA** - Pontos de Articulação

**SDH** - Secretaria de Direitos Humanos

**TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**TIL** - Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**WFD** - Federação Mundial de Surdos



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>5</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	5
1.1.1 Conceitos de Inovação Pedagógica.....	6
1.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO RUPTURA PARADIGMÁTICA.....	7
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....</b>	<b>15</b>
2.1 CONCEITOS E POSSIBILIDADES.....	15
2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	19
<b>CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE SURDOS .....</b>	<b>21</b>
3.1 CONCEITOS.....	21
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	23
<b>CAPÍTULO 4 CULTURA SURDA – UMA CULTURA IGNORADA?.....</b>	<b>35</b>
4.1. PECULIARIDADES DA CULTURA SURDA.....	35
4.2. A LÍNGUA DE SINAIS.....	40
4.3 SURDEZ E MÚSICA.....	44
<b>PARTE II – METODOLOGIA</b>	
<b>CAPÍTULO 5 METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
5.1 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: A OPÇÃO POR UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	51
5.2. <i>LOCUS</i> E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
5.2.1 <i>Locus</i> da pesquisa.....	55
5.2.2 Participantes da pesquisa.....	62
5.3. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	66
5.3.1 Observação participante.....	67
5.3.2 Registros fotográficos, áudios e vídeos.....	68
5.3.3 Recolha de documentos e artefatos.....	69
5.3.4 Diário de bordo.....	69
5.3.5 Entrevistas não estruturadas.....	71
5.3.6 Análise de Conteúdo.....	72

5.4. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	74
--------------------------------	----

### **PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

<b>CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>79</b>
6.1 METODOLOGIA MUSILIBRAS.....	81
6.1.1 Percussão corporal.....	92
6.1.2 Alfabeto musical visual.....	93
6.1.3 Metrônomo Visual.....	95
6.2 SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS DA PRÁTICA MUSICAL.....	99
6.2.1 Autoestima.....	100
6.2.2 Orgulho.....	101
6.2.3 Felicidade.....	102
6.3 MUSICALIDADE E SURDEZ.....	103
6.3.1 Atravessando fronteiras simbólicas.....	105
6.3.2 Vibração.....	106
6.3.3 Inclusão.....	108

### **PARTE IV – CONCLUSÕES**

<b>CAPÍTULO 7 CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES (CD 01 – Pasta 1).....</b>	<b>127</b>
Apêndice A- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
Apêndice B - Formulário do diário de bordo.....	127
Apêndice C - Diário de bordo digitado.....	127
Apêndice D - Diário de bordo digitalizado.....	127
Apêndice E – Entrevistas transcritas.....	127
<b>ANEXOS (CD 01 – Pasta 2).....</b>	<b>129</b>
Anexo A - Folder do grupo.....	129
Anexo B - Jornal do Comércio.....	129
Anexo C- Diário de Pernambuco.....	129
Anexo D- Folha de Pernambuco.....	129
Anexo E – Fotos, vídeos e imagens.....	129

## INTRODUÇÃO

Batuque é um privilégio.  
Ninguém aprende samba no colégio (Noel Rosa).

*Os Batuqueiros do Silêncio* é uma prática musical, de percussão, idealizada por um ouvinte, para pessoas com surdez parcial ou total, para todos os gêneros, idades, etnias ou classes sociais, tendo como principal objetivo a integração através da música. Eles tocam os principais ritmos da cultura popular pernambucana, com destaque para o maracatu de baquevirado, coco, frevo e a ciranda. As práticas pedagógicas do grupo vêm sendo construídas ao longo dos sete anos de existência do grupo. Assim, a pesquisa investigou, como se dá o processo de aprendizagem, inclusão e ressignificação cultural, no Grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, em um ambiente não formal de aprendizagem, no município de Recife, Pernambuco.

Atualmente, cabe à escola a transmissão regular do conhecimento, e o acompanhamento das mudanças no processo de aprendizagem, mas, nem todo o conhecimento é adquirido por meio do ensino formal, porque a realidade comprova que muito do que os jovens e crianças conhecem foi obtido além das fronteiras escolares. A educação formal acontece nos ambientes educacionais onde existem critérios estabelecidos, como currículos oficiais e regulamentos e, a educação não formal, é aquela que se desenvolve através das trocas de experiências em ambientes e práticas coletivas, com intencionalidade na ação. A educação informal ocorre de forma natural no processo de socialização do indivíduo, na família, na igreja, no bairro, amigos, etc.

Seja nos ambientes formais ou não, discute-se atualmente, entre os educadores, sobre o termo *Inovação Pedagógica*. Inovação pedagógica implica mudanças. Mas o que será essa inovação pedagógica na prática? Como pode contribuir no desenvolvimento do processo educacional? Inovação é uma mudança determinada e tem um propósito, uma intenção, pois se torna consciente e pessoal, com vistas a melhorar a ação educativa, sendo contextualizada na realidade educacional para que realmente haja inovação. A inovação pedagógica busca identificar, descrever e interpretar criticamente novos ambientes sociais de aprendizagem, formais ou não. É nesse sentido que nosso estudo visa explorar o campo da educação não formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social.

Além da abordagem da inovação pedagógica num ambiente não formal de aprendizagem, abordamos a educação inclusiva para surdos, através da música. O tema “educação inclusiva” está bastante massificado, porém, de uma maneira geral, continua sendo controverso e aquém do que preconiza as legislações vigentes.

O interesse e a escolha pela temática surgiram a partir do desejo de compreender e verificar como o grupo *Os Batuqueiros do Silêncio* desenvolve suas atividades, e se há ressignificação dos valores culturais dos atores sociais, considerando que para muitos ainda é um tabu a musicalização do surdo, visto que a música não faz parte da cultura surda.

A Inovação Pedagógica abrange necessariamente o estudo das mudanças qualitativas das práticas pedagógicas e a relação entre os indivíduos envolvidos, tendo como eixo fundamental o empoderamento do aprendiz, ou seja, uma ruptura com o paradigma da educação fabril, onde o professor é a figura principal no ambiente de aprendizagem. Dessa forma, a problematização nessa investigação foi formulada com o seguinte questionamento:

- Há inovação pedagógica na prática vivenciada no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*?

A pesquisa que se apresenta tem o título de *Os “Batuqueiros do Silêncio”: possibilidade de inovação pedagógica em ambiente não formal de aprendizagem com surdos*. O objetivo geral é identificar se há inovação pedagógica na prática vivenciada no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*. E para cumprimos o objetivo em questão, delineamos os seguintes objetivos específicos: Analisar a prática pedagógica estabelecida no grupo; Observar se há ressignificação dos valores culturais do grupo; Compreender, a partir da visão dos surdos, o significado da música na vida deles.

Elegemos a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, como caminho metodológico, que tem uma visão holística dos fenômenos, considerando todo o conjunto de uma situação e suas influências e interações, dentro dos seus contextos naturais, procurando o significado que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências cotidianas.

Os dados foram recolhidos, através da observação participante, registros fotográficos, áudios, vídeos, recolha de artefatos e documentos, diário de bordo e entrevistas não estruturadas, no local onde os indivíduos vivenciam suas experiências, interagindo com os sujeitos e observando diretamente como eles se comportam e funcionam em seu cenário natural, propiciando uma visão rica do indivíduo em seu meio.

A dissertação está dividida em quatro Partes. Parte 1- Enquadramento teórico, com quatro capítulos a seguir: Capítulo 1, onde versamos sobre a Inovação Pedagógica, seus conceitos e a Inovação como Ruptura Paradigmática; o Capítulo 2, traz uma abordagem sobre a Educação Não Formal; Capítulo 3 dissertamos sobre a Educação Inclusiva, com ênfase na Educação de Surdos; Através do Capítulo 4, explanamos sobre a Cultura Surda. Parte 2 - Metodologia utilizada na pesquisa no Capítulo 5. Parte 3 – Análise e Discussão dos dados apresentados no Capítulo 6. Parte 4- Conclusões advindas do estudo - Capítulo 7.

**PARTE I** | **ENQUADRAMENTO**  
**TEÓRICO**

---



---

## CAPÍTULO 1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

---

### 1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A transmissão do conhecimento armazenado pela humanidade, não se consolida apenas na escola, acontece também de modo não formal e informal. Atualmente o aluno leva para o ambiente escolar uma variedade de informações, e a escola não pode deixar de acompanhar toda essa mudança no processo. Seria ingênuo acreditar que todo o conhecimento é adquirido por meio do ensino formal, porque a realidade comprova que muito do que os jovens e crianças conhecem foi obtido além das fronteiras escolares, pois, à luz de Sousa e Fino:

Ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade (2008, p. 08).

Nesse momento, temos a tecnologia que no decorrer do tempo vem avançando juntamente com a sociedade e suas especificidades. Fino diz que “A incorporação de tecnologia nova numa escola de concepção já secular tem sido acompanhada de optimismos e cepticismos, de devoções extremas e rejeições liminares” (2001, p.2). O paradigma tecnologia versus educação traz uma reflexão inevitável, já que os conhecimentos atuais provindos da educação foram os que nos oportunizaram estas tecnologias. É inevitável que elas propiciem um avanço para novos paradigmas pedagógicos, instigando novos resultados que possibilitem um futuro sem fronteiras. Dependendo do ponto de vista as TIC podem ser avaliadas como aliadas ou como encalhe para a ruptura com o sistema educacional tradicional de ensinar e aprender alicerçada no modelo fabril de educação.

Na atualidade, o aprendiz exerce uma função diferente no âmbito escolar, obtida em parte por seu acesso às novas tecnologias, exibindo competências distintas quando em comparação com o aprendiz de tempos atrás, apresentando exigências e expectativas mais objetivas quanto à sua formação. É imprescindível compreendermos que “Nem os alunos são recipientes vazios, nem os professores fontes de conhecimento pronto a usar, ainda que as rotinas da escola raramente reconheçam este facto” (FINO 2011a, p. 47).

A inserção das inovações tecnológicas na educação pode, ou não, trazer influência tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem. A tecnologia a serviço da educação deve corresponder às necessidades de determinado projeto político-pedagógico, pondo-se a serviço de seus objetivos e de maneira nenhuma os decretando. Sabemos que a tecnologia educacional não vai solucionar as dificuldades da educação, visto que essas são de caráter sociopolítico, ideológico, econômico e cultural.

As práticas pedagógicas são influenciadas pelas teorias de aprendizagem e modelos de ciência vigentes em cada momento histórico. Hoje, muitos professores continuam ancorados no velho paradigma da educação tradicional - mesmo quando utilizam a tecnologia como ferramenta - onde o processo de construção do conhecimento é baseado de forma unilateral, pois continuam acreditando que o professor é a figura central de uma prática educacional, desconsiderando que as práticas pedagógicas devem estar baseadas na forma de como as pessoas se relacionam para aprender e, que tem a ver principalmente com a ação do aprendiz.

Apresentamos como o conceito de inovação pedagógica pode ser compreendido, e nos aportaremos na visão da inovação pedagógica como ruptura paradigmática trazida principalmente através dos estudos de Fino.

### 1.1.1 Conceitos de Inovação Pedagógica

A inovação, por si só, é um termo que gera controvérsias. A expressão inovação pode assumir inúmeros sentidos, ora análogos ora dissímeis, podendo ser empregado como mudança, criatividade, incorporação do novo, dentre outros. O vocábulo *inovação* tem sua origem no latim e, segundo Houaiss (2001), significa ação ou efeito de inovar. Literalmente poderíamos definir inovação pedagógica como novas práticas pedagógicas, ou novos métodos de ensino.

Para Hernández *et al* a inovação integra diversos aspectos:

[...] Nas escolas, sob a denominação de inovação, se incluem não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, idéias e inclusive, pessoas (HERNÁNDEZ *et al*, 2000, p.2).

Com essa definição pode-se entender porque muitas pessoas acreditam que a inserção de tecnologias nas práticas pedagógicas seja considerada uma inovação, mas entendemos que apenas a inclusão de um aparato tecnológico sem uma reflexão pedagógica mais ampla pode não trazer mudanças significativas no contexto geral.

Para Ledes (2011) a inovação pedagógica pode ser entendida como uma “utopia realizável”. A autora explica que o processo educacional de ensino e aprendizagem arcaico está preso em modelos, e segundo ela a “[...] inovação pedagógica independe da inserção de teorias, currículos ou métodos, pois o conhecimento é construído coletivamente e preconiza uma reorganização da teoria e da práxis pedagógica” [...] (LEDES, 2011, p. 313), e em seu ponto de vista da utopia realizável, pode-se dizer que há uma “mudança ontológica” na natureza da educação, ou seja, uma transformação na prática dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse trabalho entendemos as práticas pedagógicas pelo olhar de Fino, que afirma que:

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras o propósito de facilitar e mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO, 2008a, p. 03).

Para Fino (2008b), é incompreensível pensar inovação pedagógica sob a perspectiva conformista de uma educação arcaica, uma vez que inovação pedagógica pressupõe uma ruptura de paradigmas enraizados nas práticas educacionais clássicas.

## 1.2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO RUPTURA PARADIGMÁTICA

A partir de transformações sucedidas desde a Revolução Industrial, o mercado de trabalho passou a vindicar indivíduos pontuais, subordinados as ordens sem perscrutação, com disposição para tarefas repetitivas, e “Que melhor lugar do que a escola para treinar a pontualidade, o trabalho sincronizado, a obediência colectiva, a adaptação a ambientes superpovoados, a par da alfabetização? (FINO, 2011b, p. 104)”. Doravante essa necessidade, a educação escolar passou a retratar o que se via na indústria.

Assim, foi criado o método da instrução simultânea, introduzido por Frederick Taylor, e onde todos os alunos tinham acesso ao professor, uma educação em massa, substituindo o método monitorial ou método Lancaster, considerado pouco factual, já que os alunos estavam em pequenos grupos guiados por monitores, e somente estes tinham contato direto com o professor. Para Toffler (1970), a educação de massas favoreceu a formação de grande quantidade de alunos com custos diminutos, e ainda racionalizou o ensino de forma que o “produto final” fosse tangível e considerável, sendo criado, portanto o paradigma fabril de educação, exigindo um novo tipo de homem, vindicando aptidões que não eram fornecidas pela família e nem pela igreja, criando novos valores e sentido de tempo de forma similar a

uma indústria, onde os estudantes seriam a matéria prima, a serem processados pelos educadores /operários, e a escola seria uma verdadeira fábrica.

Para Fino, “essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que considero ser, sem sombra de dúvida, um processo de inovação pedagógica” (2011c, p.04). Para o autor, desde então não houve mais nada significativo na educação, embora tenha havido algumas tentativas de mudanças como no período da Escola Nova.

No final do século XX e no início do século XXI, com a globalização, percebe-se a nível mundial que muitos princípios foram modificados e paradigmas tradicionais rompidos, resultando em grandes mudanças, e trazendo grande impacto. As mudanças sucederam-se em vários âmbitos estabelecendo um capitalismo globalizado onde houve o compartilhamento em tempo real da informação de forma simultânea em todo mundo. As TIC têm um impacto perceptível no cotidiano das pessoas, quebrando barreiras, abrindo espaço para o reconhecimento multicultural, o interculturalismo, trazendo diferentes visões de mundo, e de tempo. Toffler (1970), afirmava que a velocidade das mudanças é instilada na vida das pessoas, das instituições e dos países de forma a trazer novos valores e que poderia trazer perturbações psicológicas.

E é o que temos visto ao longo dos anos e, de acordo com Toffler “em nosso cenário social, “conhecimento é mudança” – e acelerar a aquisição de conhecimento, alimentando a grande máquina da tecnologia, significa acelerar as mudanças” (1970, p. 39). Toffler (1970) considera que modificações ocorridas com as TIC são mais poderosas do que se supõe, mais do que “a primeira revolução industrial”.

O paradigma conservador, já não atende mais às exigências de uma sociedade globalizada, tem que caminhar para uma educação formadora de um processo de aprendizagem, com outros princípios, vinculada a um paradigma inovador, o que confirma as postulações de Thomas Kuhn quando diz que “a transição de um paradigma em crise para um novo, [...] está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios [...]” (KUHN, 1978, p. 116).

Para contribuir com a percepção do que é a descontinuidade do paradigma fabril faz-se necessário captar os novos sentidos que tomarão alguns elementos implicados na educação. Começando pelo avanço das TIC, que fez com que a escola deixasse de ser vista como a única detentora dos saberes, pois agora, como afirma Fino (2008a, p. 3) “o mundo é o lócus da informação”. Na década de setenta Toffler já dizia que as escolas viviam no passado, ao invés de manterem o olhar no futuro.

Paradoxalmente, a escola, parece ainda não ter notado que o mundo está evoluindo de forma incrivelmente rápida, pois as mudanças giram em torno de atividades que não alteram a natureza da educação, pois continua centrada na visão tradicional, herdada da Revolução Industrial só aumentando “[...] o fosso cultural entre a sociedade e as escolas [...]” (FINO, 2011a, p. 47), já que estas não atendem mais às necessidades urgentes de qualificação para hoje e para os desafios do futuro. Para o autor, todo o conhecimento acumulado na educação só reproduz as mesmas experiências ao longo dos anos, não apresentando rupturas necessárias para que haja inovação pedagógica, que segundo ele, deve se tornar em senso comum no porvir.

Considerando que a educação é um processo formativo, dialógico, ela pressupõe não só uma influência, uma aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de competências, hábitos, habilidades e valores. A inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas pode nutrir novos saberes e, não simplesmente reproduzir o saber e as culturas na perspectiva de rompimento com um sistema exaurido da educação tradicional. Para Fino, inovação pedagógica:

[...] não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante; [...] não é induzida de fora, mas um processo de dentro; [...] é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral; Dentro da escola, [...] envolve sempre o risco de conflito com o currículo; [...] não é sinônimo de inovação tecnológica (2011b, p.113-114).

Para inovar é imperativo recriar ambientes de aprendizagem que favoreçam novas habilidades. Assim, a inovação pedagógica passa pela ruptura de paradigmas vetustos, resultando na reorientação do papel do aprendiz e do professor, amparada por novas práticas qualitativas.

Seymour Papert, o primeiro intelectual a empregar o computador na educação, com fito de desenvolver um novo conceito e uma nova prática para o processo do ensino-aprendizagem, na década de oitenta, acreditava que as salas de aula eram ambientes de aprendizagem artificial e ineficaz e considerava que novas tecnologias, como o computador, podiam trazer transformações relevantes, onde a aprendizagem aconteceria longe da sala de aula, mas com respostas mais efetivas. Papert não pensava que as TIC seriam o resgate da educação, e sim que seu aproveitamento fosse levado além das fronteiras da escola, ao ambiente natural dos aprendizes, motivando um modelo aberto de conhecimento. Papert (1994) declarava que para se ter novas formas de aprendizagem seria necessário ter novas teorias de aprendizagem e, que essas teorias deveriam contemplar um novo tipo de escola,

pois, as teorias existentes foram criadas para um tipo específico de aprendizagem, para escolas tradicionais.

Papert envolveu-se na pesquisa de Jean Piaget, assim, tem uma relação com o construtivismo e, vislumbra o aluno como criador de suas estruturas intelectuais e se inspirou no entendimento que a criança já nasce pensando e, a partir de seu desenvolvimento, determina suas etapas cognitivas sozinha, mesmo sem orientação. Assim, elaborou uma proposta pedagógica inovadora, nomeada Construcionismo, que se concatena com as teorias de outros educadores. Papert (2008) diz que houve algumas tentativas ousadas de inovar a educação, como as ideias propostas por Dewey, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky.

Papert elaborou a ideia do processo de aprendizagem baseado no ciclo *descrição-execução-reflexão-depuração*, segundo a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP - de Vygotsky. Considerando a ZDP, Papert corrobora a compreensão de que o professor deve adotar uma conduta de mediador e incentivador do processo de aprendizagem, incentivando a reflexão, a refinação e a construção do conhecimento, de maneira a criar um espaço onde o aluno é o sujeito da aprendizagem. E “se são os aprendizes quem constrói o conhecimento, talvez o essencial da atividade da escola devesse focar-se no processo de construção” (FINO, 2011a, p. 49). Para Vygotsky (2007), o funcionamento mental do indivíduo só podia ser entendido examinando os processos sociais e culturais do contexto em que estava inserido. Sua teoria cultural-histórica demonstrava que os fatores que determinavam a atividade de vida do sujeito eram produzidos pelo desenvolvimento histórico da cultura.

Vygotsky e Piaget partilham da mesma percepção de que os sujeitos são atuantes na construção e composição de seu conhecimento. Fino afirma que entre os construtivistas existe a ideia compartilhada de que os aprendizes é que constroem seu próprio conhecimento e, que o ato de educar deve proporcionar aos aprendizes “oportunidades de se ocuparem em atividades criativas, que alimentem aquele processo de construção de conhecimento” (FINO, 2004, p. 3).

Dispondo dessa ideia de construtivismo, alicerçado especialmente na teoria da aprendizagem de Piaget e em suas construções pessoais, Papert criou um software com uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional chamado “Logo” que em grego indica “pensamento, raciocínio, cálculo, ou também razão, linguagem, palavra”, de compreensão e manipulação simples para crianças ou pessoas inexperientes no uso do computador, e sem conhecimentos em matemática. O desenvolvimento dessa linguagem foi, segundo o próprio autor, sua “reconstrução pessoal do construtivismo” (PAPERT, 2008, p.137). Ao brincar como uma criança, de forma bastante criativa, Papert fez uma reflexão

sobre o computador e as crianças, o que o levou a pensar “Por que o computador não poderia proporcionar a uma criança o mesmo tipo de experiência? Por que uma criança não poderia brincar como eu? O que teríamos que fazer para tornar isso possível?” (Idem, p. 44).

Por essa ótica conclui-se que o Construcionismo apoia-se na construção de algo por parte dos aprendizes. Assim, Fino diz que essa construção é algo que tenha significado para quem o constrói e, que envolve dois tipos de construção, a construção de objetos, “a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas” (FINO, 2004, p.3).

Assim, entendemos que tal produto deve ter vínculo com a realidade da pessoa ou com o local onde será produzido e utilizado. Papert (1988) afirma que para ele a tecnologia tem uma função primordial em seu ponto de vista educacional, mas ressalta que o foco não está na máquina em si, mas sim, na mente.

A ferramenta computacional, a exemplo do “Logo” permite a interação do aluno com o computador, favorecendo a expansão da aprendizagem, pois oferece ao aprendiz chances para que venha entender e perseguir outros caminhos na solução de problemas, inquirindo, pesquisando, descobrindo por si próprio, logo a aprendizagem irá acontecer por descoberta. “O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam” (PAPERT, 2008, p.135).

Papert propôs uma palavra que favorece a sua teoria para a construção da aprendizagem, sobre a arte de aprender, que nomeou “matética”. A terminologia é voltada à aprendizagem colocando-se como suporte à corrente construcionista, de forma a integrar-se com os princípios conceituais e filosóficos do Construcionismo.

Segundo Fino, Comenius, conhecido como o pai da didática moderna, já havia dedicado boa parte de sua obra “*Spicilegium Didacticum*, à Matética, “[...] definindo-a, em oposição à didática, como a arte do discente (*Mathetica est ars discendi*), que consiste na tarefa de aprender a conhecer as coisas e procurar a ciência das coisas” (FINO, 2016, p.2).

Outra característica marcante do ambiente de aprendizagem construcionista refere-se aos diferentes estilos de realizar uma dada atividade, os quais, segundo Papert, vão dos que planejam tudo antecipadamente aos que improvisam cada procedimento enquanto os realizam. A esta última atividade, Papert (2008) denominou *bricolagem*, onde se usa o que tem, improvisando, criando. A bricolagem como uma abordagem educacional, estimula a resolução de problemas com as próprias mãos, ou seja, o bricolador utiliza as ferramentas e experiências que constituem o seu capital humano. O Construcionismo traz um novo olhar sobre a

aprendizagem, que resulta em novas práticas pedagógicas. O erro também é entendido como uma fonte de aprendizagem importante, porque o aluno preserva os resultados de sua experiência e apresenta soluções para o problema proposto, levando à construção do pensamento, do raciocínio e do conhecimento.

Papert tem como princípio norteador *produzir o máximo de aprendizagem, com o mínimo de ensino*, empregando o computador como artefato de aprendizagem. Dessa forma, a criança passa a ser protagonista do processo de aprendizagem em que, onde constrói e ao mesmo tempo se relaciona com outros saberes. É importante utilizar a máquina de forma a provocar no indivíduo o desejo de trazer novos significados a si e ao meio que pertence, possibilitando a construção de uma identidade cultural, fazendo conexão com sua realidade através da concepção de novos olhares, plenos de significação.

Fino (2017) traz uma reflexão relevante sobre as “máquinas de ensinar” e as “máquinas de aprender”. Ele define o termo “máquina de ensinar” como um instrumento que contém informações organizadas, por unidades, de forma a permitir atividades e, fazer perguntas a quem a utiliza, dando um *feedback* sobre os resultados alcançados pelo utilizador. Assim, considera que a primeira máquina de ensinar tenha sido a máquina de Sidney Pressey, que teve repercussão entre os psicólogos da época, mas não obteve o sucesso almejado.

Outras tentativas foram o dispositivo criado por LaZerteas e a da máquina de instrução programada, de Skinner (baseada na teoria do condicionamento operante), todas sem êxito. Já para o termo máquina para aprender, ele se refere aos trabalhos de Papert, a criação de “Ferramentas matemáticas [...], associadas diretamente à aprendizagem” [...] (p.09), tendo como princípio o Construcionismo. Para Fino, a ideia central do pensamento de Papert seria:

Os aprendizes utilizando a tecnologia para se ligarem diretamente aos objetos do conhecimento a partir dos locais onde vivem. Ou para explorarem micromundos que não precisam de estar relacionados com nenhuma ideia de escola, pelo menos tal como a conhecemos e habitualmente representamos (FINO, 2017, p. 70).

Ele ainda aponta como tem sido controversa a utilização das TIC na educação e, que a literatura que versa hoje sobre educação e tecnologia está alheia ao debate sobre a proposta das máquinas nos contextos educativos e sim próximas apenas da “descrição dos supostos benefícios educacionais da sua utilização”, e que “são apresentadas como conducentes à coaprendizagem e à coinvestigação, à revelia de qualquer distanciamento ou problematização de caráter científico ou mesmo pedagógico [...]” (FINO, 2017, p.16).

As escolas ainda têm muito que aprender no que diz respeito à inovação pedagógica, com ou sem o uso da tecnologia. O Construcionismo proposto por Papert como intervenção pedagógica comprometida com o desenvolvimento da inteligência humana, partindo do princípio de que é determinado pelas ações entre o indivíduo, o objeto e o meio, torna-se um aliado da escola, por oferecer ferramentas adequadas para potencializar um aprendizado crítico e reflexivo, favorecendo à emancipação e à individuação.

Apoiada nas pesquisas de Fino considera-se inovação pedagógica quando:

[...] existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falarmos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma (FINO, 2008b, p.3).

A Inovação Pedagógica pondera basicamente de que maneira o educador pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, e liberar a atuação destes dentro e fora da escola. O mais importante a considerar é que esse novo conceito de educação esteja traçado no comprometimento com o desenvolvimento social e intelectual, que tenha o propósito de educar e formar. Tem a ver fundamentalmente com a ação de quem aprende. De acordo com Papert (2008), para que o aprendiz se envolva de maneira efetiva no processo de aprendizagem é preciso que ele tenha interesse e motivação para desenvolver a tarefa à qual se propôs. Esta mudança paradigmática rompe com padronizações, com modelos de comportamento e com o controle das dimensões do humano.

Para Fino, é incompreensível definir inovação pedagógica pela perspectiva configurada de uma educação arcaica, uma vez que “[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008b, p.3). Por esse ângulo, inovação pedagógica está relacionada com uma ruptura de paradigmas impregnados nas práticas educacionais tradicionais. Assim, é fácil perceber como é difícil encontrar inovação pedagógica no ambiente formal de educação.

Sobre isso, Fino afirma que para encontrar inovação pedagógica é necessário um “trabalho de garimpeiro” e, que até é possível encontrar inovação em um ambiente formal de educação, mas acredita que seja mais provável encontrar “em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma” (2011b, p.111).

A modificação do paradigma da educação, aportado em uma visão tradicionalista para o paradigma da aprendizagem centralizada no envolvimento do sujeito como um todo,

com sua diversidade, cultura, conceitos e necessidades, percebe a construção de uma educação inovadora e capaz de discernir no sujeito uma amplitude individual e social.

Para o autor “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação” (FINO, 2008a, p. 2). Portanto, acredita-se que o novo paradigma emergente entende o ser humano não como uma máquina apta, a seguir instruções, nem como modelo padrão, mas acima de tudo sujeito atuante na construção da sua própria aprendizagem e das transformações sociais.

Fino traz reflexões que é conveniente analisar. Ele diz que ao longo dos anos ocorreram diversas tentativas de mudança da escola, mas que nenhuma foi tão eficiente a ponto de alterar sua base paradigmática (2011c). Ele explica que algumas dessas tentativas, como o da Escola Nova e, das ideias advindas do construtivismo, não foram capazes de produzir transformações nas rotinas e nos procedimentos do cotidiano, “apesar de negarem um dos pressupostos mais entranhados e estruturantes da tradição, segundo o qual existe uma relação qualquer de causalidade, quase imperativa, entre o ensino e a aprendizagem” (FINO, 2011c, p. 4).

O momento é decisivo para inserir novas referências teóricas e práticas à elaboração de ferramentas didáticas ou às práticas educativas. Esse deve ser hoje o propósito dos projetos de inovação pedagógica.

Para Fino (2016):

A inovação pedagógica passa exclusivamente pela Matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação de construção. Consequências sobre a própria escola, bem entendido, que tem de ser outra coisa (FINO, 2016, p. 5).

A inovação pedagógica argumentada por Fino, com mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas é fulcral nesse contexto, podendo fomentar novos entendimentos, trazendo uma lufada de motivação em qualquer ambiente de aprendizagem, onde o modelo tradicional que impera até os dias atuais possa adequar-se às novas propostas ou a elas sucumba, dando lugar a uma prática inovadora, inclusiva e contemporânea.

---

## CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

---

### 2.1 CONCEITOS E POSSIBILIDADES

A educação é uma área fundamental no enfrentamento de novos desafios gerados pela globalização e pelos avanços tecnológicos, também exerce um papel social de superação da miséria, acesso e promoção de excluídos para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a educação amplia seus conceitos, além dos processos de ensino-aprendizagem em ambientes formais para outros ambientes, como trabalho, casa, grupos sociais, etc. Com isto há a estruturação de um novo campo da Educação, a Educação Não Formal (ENF).

A educação formal está dividindo a atenção principalmente com a ENF, advinda principalmente de movimentos sociais, onde a figura do educador é aquele com quem interagimos, integramos ou trocamos experiências. Já a educação informal acontece de forma espontânea no processo de socialização, com seus valores e culturas próprias, onde os agentes educadores são em geral a família, amigos de vários espaços como igreja, clubes e outros. Para Gohn (2011), a educação informal é hereditária, enquanto que a educação não formal é adquirida pelo indivíduo, ela é construída através de escolhas ou condicionalidades.

Segundo Gohn (2013), é atribuído a P.H.Coombs (1968) a popularização e reconhecimento de outras formas pedagógicas fora do ambiente escolar. Ele não fazia distinção da educação informal e não formal nessa época. Foi em 1974, junto com Ahmed que ficou estabelecido os três ramos: educação formal, ENF e educação informal. Coombs defendia um modelo de educação permanente, que décadas depois seria refinado por Delors e marcado como educação ao longo da vida e, que precisava de planejamento e apoio, principalmente nos países mais pobres e, que deveria ser enquadrado no planejamento educacional.

Para Coombs, havia um presságio que a crise mundial nos meios educacionais, que já era palpável nos anos sessenta, levaria a:

[...] criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida, na qual combinar-se-ão elementos formais, não-formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social (COOMBS, 1986, p. 16).

Coombs (1986), ao analisar a crise na educação, salienta um conjunto de particularidades sobre a significância da educação e prováveis dilemas que a crise nos sistemas educacionais e na própria concepção de educação poderia provocar. O autor nos pontua ainda que a ENF é um “conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país” (Ibid, p. 197). Ele ainda diz que essas atividades recebem várias denominações e, que podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento tanto individual quanto o nacional.

Após a segunda guerra mundial, foram surgindo organizações sociais com intuito de colaborar na reconquista do crescimento e da reestruturação dos países afetados. Essas organizações sem vínculos estatais passaram a ser conhecidas como Organizações não Governamentais (ONGs) nas décadas de oitenta e noventa e conseguiram espaço e certa evidência política ao atuar em espaços onde o poder público não alcançava, principalmente com intenções educacionais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990, a com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na Tailândia, foi elaborada a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem” que amplifica o campo da educação para outras dimensões além da escola. Assim, avultaram-se as organizações governamentais e ONGs, desempenhando atividades pedagógicas na esfera da ENF.

No Brasil, a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNEN) de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, abre novos horizontes às práticas educativas que ocorrem fora da escola, quando diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Com isso, projetos paralelos ao sistema formal de ensino despontam via participação civil democrática, com início e disseminação de entidades do terceiro setor, como associações, ONGs e entidades privadas, além do suporte de entidades internacionais tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO, Banco Mundial, em um espaço de desempenho que não apresenta regulamentação direta dos governos, mas que favorece efetivamente para o processo de desenvolvimento humano e social: a ENF, posto que viram nesse modelo de educação uma alternativa de formação para expansão e conservação do capital social e humano.

O termo ENF não é traçado por consensos, há uma miríade de conceitos e de entendimentos sobre sua função e legitimação, estando sua definição e abrangência em constante transformação. A seguir, apresentamos alguns destes conceitos, a começar de Gohn que apresenta que a educação não formal:

[...] designa um processo com várias dimensões tais como; a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; [...] Em suma, consideramos a educação não formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (GOHN, 2006, p. 28).

A autora tem uma definição abrangente do termo, bastante ligado ao meio social do indivíduo e a sua cultura, pois acredita que os saberes produzidos podem ser ferramentas em que esses sujeitos fazem a leitura das circunstâncias sociais ao seu redor, com participação pujante de espaços coletivos de troca de percepções e experiências e das associações civis, trazendo uma diversidade e irreverência estimulante no campo educacional. Segundo Gohn (1997), a partir das transformações sucedidas na economia global nos anos noventa, levou-se a um reconhecimento dos processos de aprendizagem em grupos e a dar-se relevância aos valores culturais dos indivíduos.

Ela ainda mostra que os aportes para as definições e alterações do campo de atuação da ENF não foram exclusivamente determinados pelas variações na economia mundial, mas pela cooperação de organizações como a ONU e a UNESCO, em especial aos documentos da conferência de Jomtien, em 1990, que propõe um padrão de educação equânime com base no desenvolvimento humano permanente, e também as atividades das ONGs na construção de novos programas educacionais alicerçados nas capacidades de trabalho e renda, que de acordo com a autora, são instrumentos basilares para dotar as necessidades básicas de aprendizagem em uma nova sociedade.

Os argumentos de Gohn (2008) situam esse modelo de educação como impulsionador de modificações sociais doravante uma perspectiva democrática, sendo participativa nos eixos locais de envolvimento coletivo, particularmente aqueles que não dispõem da interferência direta do estado, como ocorre no terceiro setor e o associativismo.

Para a UNESCO (2012), a ENF pode ocorrer dentro ou fora das instituições educativas formais, para pessoas de todas as idades, podendo, por exemplo, está ligada à alfabetização de adultos, para o trabalho e cultura geral e, sem sistema organizado por tempo definido, conferindo ou não certificação.

O discurso da organização enfatiza uma abrangência de ações em que a ENF pode atuar, com ênfase aos processos de educação básica, o mundo trabalhista e as competências para a vida. O modelo definido pela entidade para cada modelo de aprendizagem tem semelhanças no enfoque discursivo com o apresentado por Gohn (2006, p.28), mas dissente em seus aspectos ideológicos.

A referência trazida por Gohn (2006) tem forte influência de aspectos ideológicos políticos, de representação social e dos processos de aprendizagem através de troca de experiências na esfera comunitária tendo como evidência principal o eixo democrático, e os pressupostos da UNESCO estão movidos para ações emergenciais de repercussão cujos valores encontram-se em restabelecimentos de padrões considerados fora do normal.

O posicionamento do Estado brasileiro para uma precisa definição da ENF vem do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos que aponta o conceito de ENF dentro de conjunto diversificado de condutas que se caracterizam em um processo de educação ao longo da vida compreendida a partir de seis dimensões:

[...] a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida (BRASIL, 2003, p.28).

A proposição brasileira acompanha uma inclinação global de unificação do conceito com o intuito de favorecer a construção de políticas para o setor com a aproximação da sociedade civil, da iniciativa privada e do terceiro setor.

E, por último, trazemos a visão do espanhol Jaume Trilla (2008), que tem se dedicado ao tema nos últimos anos, e define ENF como toda atividade educativa que acontece em geral fora dos ambientes oficiais de ensino, propiciando alguns tipos de aprendizagem tanto para adultos como para crianças. Mas o autor também considera que as atividades extracurriculares, desenvolvidas nas escolas tem caráter de ENF, pois defende uma permeabilidade nas experiências vividas nas duas esferas.

Trilla (1993) percebe uma desigualdade significativa entre educação formal e ENF nos aspectos administrativos, e segundo ele, é uma particularidade teoricamente segura para apontar o que é oportuno a cada campo educacional. Ele explica que em geral a educação formal é definida por leis e outros documentos administrativos de um país e, que a ENF é o que acontece fora desses parâmetros. O autor chama a atenção que esses conceitos estão impregnados pela relação histórica e política e, que o que é formal em um país, pode ser não formal em outro.

As transformações teóricas desde as premissas de Coombs para a ENF na década de 1960 tiveram intervenção de cada época histórica e se moldaram às necessidades exigidas pela e para a sociedade. Algumas vezes os discursos voltaram-se, para princípios pontuais e imediatos, e outras vezes, para o campo político ideológico.

## 2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas estão presentes nos segmentos da educação formal, informal e não formal, não precisando necessariamente se antagonizar, mas se complementar no conjunto de vivências de cada indivíduo. Cada segmento com suas características próprias, desde o espaço onde ocorrem, os conteúdos, contextos, a figura dos educadores etc. A ENF situa-se no campo da Pedagogia Social, através dos educadores ou agentes sociais, que por meio de ações educacionais abranda problemas sociais, com os métodos de construção de aprendizagens e saberes coletivo. Sua finalidade, segundo Gohn (2006), “[...] é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos [...] se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” [...] (s/p).

Como características básicas pode-se dizer que a ENF tem suas peculiaridades, porque diferentemente da educação formal não se caracteriza pela setorização de séries, nem estratificações por idade, regulamentos, disciplinas rígidas, conteúdos programáticos, etc.

Gohn agrupa algumas características que podem servir de metas a ENF: [...] “Aprendizado quanto a diferenças - aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo; Adaptação do grupo a diferentes culturas, e o indivíduo ao outro [...]; Construção da identidade coletiva de um grupo” [...] (GOHN, 2013, p. 167,168).

Logo, vemos que a ENF é de fundamental importância rumo a uma sociedade inclusiva e de valorização das culturas. Aqui é importante ressaltar que embora ela esteja contemplando vários aspectos sociais e educativos, ela ainda tem algumas lacunas, como indica Gohn (2011), aqui enumeramos algumas que consideramos mais críticas: “[...] Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar; [...] Definição de funções e objetivos [...]; Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado [...]” (p. 137-138).

A ENF progrediu à medida que a crise no sistema formal de ensino se estabeleceu, encontrando espaço para se constituir no campo das discursões e práticas educativas nas últimas duas décadas, voltando-se para soluções de imbróglis coletivos. Para Gohn (2013)

ela é acionada em grupos sociais desprovidos socioeconomicamente, possibilitando a inclusão social através do seu resgate cultural, expressa nas práticas e experiências desenvolvidas.

Os espaços da ENF localizam-se em áreas onde se desenvolvem a trajetória de vida dos grupos, fortalecendo laços e trazendo empoderamento dos indivíduos. Nesse grupo estudado, verificamos a importância desse arranjo educacional, pois traz impacto significativo, ao oferecer aos jovens a oportunidade de ampliação de seus horizontes no campo da cidadania, despertando motivações e interesses pela cultura.

---

## CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

---

### 3.1 CONCEITOS

Nesse capítulo fizemos um breve histórico sobre a educação inclusiva, com ênfase em educação de surdos. E embora os estudos de educação inclusiva digam respeito mais as práticas no âmbito escolar, precisamos entender quais as possibilidades de educação que os surdos receberam ao longo da história e recebem atualmente, para percebemos como são importantes as práticas pedagógicas com os surdos em ambientes não formais de aprendizagem, como no caso desse estudo.

A educação inclusiva tem conquistado simpatizantes na sociedade em geral, mas seu entendimento ainda é bastante complexo. Para muitos a educação inclusiva refere-se à inclusão de pessoas com deficiências nas turmas de ensino regular. Segundo Carvalho R. (2014, p. 27) “Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”. A escola inclusiva é a escola para todos.

O argumento de Carvalho R. (2014) é corroborado pelas reflexões de Sánchez (2005). A autora diz que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, que ninguém deve ser segregado em função de deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia e, defende que a educação inclusiva “é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações” (SÁNCHEZ, 2005, p.12).

Assim, é importante entendermos a educação inclusiva como uma ação de reconhecimento das diferenças individuais e, chamado para os indivíduos que por qualquer motivo ainda estejam alijados do processo educacional, resgatando o direito de todos à educação de qualidade. É um convite à prática e entendimento legítimo da diversidade, e não uma prática indesejável de comparação entre as pessoas. É absurdo rotular as pessoas baseando-se em comparações opostas de “normal” e “anormal”.

Assim, nesse mesmo sentido, Carvalho R., nos indaga:

Mas será que poderíamos afirmar que ser cego é o oposto de ser vidente, que ser deficiente mental exclui a possibilidade de ter altas habilidades artísticas, por

exemplo, ser surdo é o negativo de ser ouvinte, e assim por diante? (CARVALHO R., 2014, p. 41).

A indagação nos traz uma reflexão, que ao invés de ficarmos nesse princípio da dualidade, deveríamos nós, educadores, estarmos mais centrados em uma prática pedagógica que envolva cada um, e todos, motivados para a aprendizagem, porque afinal “A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças [...]” (MITTLER, 2003, p. 16).

Apoiamos a ideia de Carvalho R., quando diz:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e a capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos [...]” (2014a, p. 34,35).

Destacamos aqui que há diferenças nas terminologias utilizadas para pessoas com deficiência. Mitter (2003) traz reflexões sobre os termos necessidades educacionais especiais e nos indaga: “[...] Será que podemos, de fato, trabalhar em direção a sistemas mais inclusivos e continuar a falar sobre “necessidades educacionais especiais?”” (2003, p. 31). O autor revela que é necessário buscar uma nova terminologia, e traz termos como apoio à aprendizagem, necessidades individuais ou “adicionais”, e diz que na área dos adultos é utilizado com frequência os termos dificuldades de aprendizagem e o de deficiência.

Também Carvalho R. (2014) diz que considera como elemento reflexivo para a educação inclusiva o sentido da expressão, necessidades educacionais especiais, que mesmo sendo utilizado em documentos oficiais, nacionais e internacionais, pensa que são necessárias mais discussões a respeito.

Nosso estudo optou por utilizar o termo pessoa com deficiência, porque é o termo atualmente utilizado no Brasil, desde a publicação da Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010 pela Secretaria de Direitos Humanos no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que desde entre outras alterações, informa: “Art. 1º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do Conade, aprovado pela Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005<sup>1</sup>, nas seguintes situações: I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com

---

<sup>1</sup> **Resolução nº 1**, de 15 de outubro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/sobre-o-conade/regimento-interno>>. Acesso em 18 ago 2016.

Deficiência". (BRASIL, 2010). Em 06 de julho de 2015, foi promulgada no Brasil, a Lei 13.146<sup>2</sup>, que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ressaltamos que existe uma diferença entre os termos *integração* e *inclusão*, embora muitas vezes os termos sejam utilizados em expressões com sentidos análogos. Tanto Mittler (2003) e Carvalho R. (2014), ressaltam a distinção dos termos e alegam que a integração acontece quando os alunos são inseridos no ambiente escolar sem que aja necessariamente uma mudança na escola, e o termo inclusão implica uma reestruturação por parte da escola, para receber os alunos em sua diversidade.

Para Sasaki (1997), o desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência compreende as fases de exclusão, quando eram rejeitados de atenção educacional e social, fase da segregação, quando começaram a surgir instituições onde as crianças ganhavam um atendimento educacional, mas viviam isolados nessas instituições, a fase da integração, quando surgiram as escolas especiais, algumas salas separadas dentro da escola, ou instituições só para “especiais” e por fim a fase da inclusão, que quer garantir que as pessoas com deficiências tenham direito à uma educação plena, em escolas ou ambientes que se adequem a elas, e não o contrário.

Ainda, segundo Sasaki (1997), os pioneiros na inserção de classes e escolas inclusivas foram os EUA, o Canadá, Espanha e Itália. Atualmente está havendo mudanças significativas nesse cenário. Para Mittler, alguns países destacam-se pelo compromisso com a educação inclusiva, como Uganda e Lesoto (ambos na África), República Popular da China, Vietnã, Laos, Guiana e partes da Índia, enquanto que países líderes na área, “[...] parecem mais hesitantes e indiferentes” (MITTLER, 2003, p. 231).

Historicamente têm-se vinculado as pessoas com deficiência a uma ideia de “menos” capacidade, voz, oportunidades e a uma ideia errônea de “anormalidade”, minoritária, em função da ideia de “normalidade”, majoritária e com maior capacidade. Skliar (1999) afirma que precisamos compreender que “a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural” (p. 18). Ainda para o autor a deficiência é um problema dos especialistas, relacionada à ideia de normalidade histórica conhecida.

### 3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS

---

<sup>2</sup> Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) >. Acesso em: 02 ago 2016.

A partir de documentos como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que declara em seu Artigo 26.º “[...] Toda a pessoa tem direito à educação [...]”, e a Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, escrita em 1990, em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, tem crescido em todo mundo a atenção dada ao sistema educacional.

A Declaração nos diz que é necessário cumprir os requisitos resumidamente aqui apenas citados:

[...] Artigo 1 . Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem; [...] Artigo 2. Expandir O Enfoque; [...] Artigo 3 Universalizar O Acesso À Educação e Promover a Equidade; [...] Artigo 5 Ampliar Os Meios de e o Raio de Ação da Educação Básica; [...] Artigo 6 Propiciar Um Ambiente Adequado à Aprendizagem; [...] Artigo 7 Fortalecer as Alianças; [...] Artigo 8 Desenvolver uma Política Contextualizada de Apoio; [...] Artigo 9 Mobilizar os Recursos; [...] Artigo 10 Fortalecer A Solidariedade Internacional [...] (UNESCO, 1990).

Da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, em 1994 e com representação de noventa e dois governos, e vinte e cinco organizações internacionais e representantes das Nações Unidas a fim de promover o objetivo de Educação para Todos, foi criada a Declaração de Salamanca, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, que defende como princípio absoluto, uma educação inclusiva para todos.

É um marco referencial de grande importância na educação inclusiva. Reafirmando a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca proclama que:

- [...] Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [...] (UNESCO, 1998, p. viii).

Nessa mesma Declaração, um trecho foi destinado aos surdos e surdos /cegos em função de sua especificidade, reconhecendo que os mesmos têm direito à educação em sua língua materna, ou seja, língua gestual/espacial, própria de cada país. Assim versa a Declaração:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos / cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (UNESCO, 1998, p. 18).

Também podemos destacar o documento: Educação para Todos: O Compromisso de Dakar, que foi resultado das discussões em abril de 2001, no Senegal, promovido pela UNESCO, no Fórum Mundial de Educação para todos. A UNESCO havia promovido estudos em todo mundo sobre os avanços registrados dos últimos dez anos decorridos desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, escrita na Tailândia em 1990. A avaliação mostra que houve algum progresso e que a Educação para Todos é possível, mas: “É preciso que se reconheça com toda a franqueza que o progresso tem sido desigual e extremamente lento” (UNESCO, 2000, p. 14).

No Brasil, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade. Essa ação teve amparo a partir do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2005, que conta com um documento orientador, que justifica:

A concepção dos direitos humanos, da cidadania e da participação de todos no movimento em prol da educação inclusiva é um desafio assumido, não só no Brasil, mas mundialmente. A melhoria da qualidade do atendimento educacional é uma necessidade que se impõe para garantir o direito público e subjetivo de cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais. A concepção de educação inclusiva pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade (BRASIL, 2005a, p. 7).

Em 2006, a ONU, aprova a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. Somente em 2009, o Brasil, através do Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007:

[...] Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2009, preâmbulo).

A educação de surdos é um campo de pesquisa relevante, fundamentalmente na construção de uma escola inclusiva, por se tratar de um grupo de pessoas com proposta linguística diferenciada e própria, sendo uma tarefa complexa. Estudar a educação de surdos

significa estudar a concepção de educação inclusiva e, assim, investigar em relação aos obstáculos e expectativas oriundos dessa concepção.

Por muitos anos os surdos foram considerados incapazes, por vezes até tratados como deficientes mentais e por esse motivo eram excluídos de forma geral da sociedade. Aos poucos, essa visão vem sendo modificada, e em parte pelo avanço da educação inclusiva, assim vamos evoluindo no estudo e aprofundamento das informações a respeito da surdez. Muitos indivíduos ainda crescem sem contato com a língua de sinais (LS), chegando muitas vezes à adolescência ou idade adulta, o que atrasa seu processo de aprendizagem. Isso muitas vezes acontece por desconhecimento ou preconceito da família do surdo. Skliar (2001) dispõe que, segundo as estatísticas internacionais, cerca de 95% (noventa e cinco por cento) das crianças surdas nascem em família ouvinte que “[...] geralmente desconhece, ou, se conhece, rejeita a Língua de Sinais” (p. 132).

As primeiras tentativas de educação para surdos ocorrem no século XVI. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi um dos pioneiros. Ensinou filhos surdos de nobres através do desenvolvimento de uma metodologia criada por ele, a qual incluía datilologia, escrita e oralização. Com essa metodologia ele ensinava grego, latim, italiano e conceitos de astronomia e física. Ele chegou a criar uma escola de professores para surdos. Logo, poucos surdos estudavam, uma vez que o acesso à educação era voltado para filhos de famílias abastadas.

Já em 1620, foi publicado na Espanha, o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, de autoria de Juan Martin Pablo Bonet, (1579-1629), que relata a invenção do alfabeto manual criado por Ponce de Leon, e que foi seu grande contributo para a educação de surdos. Já em inglês, o primeiro livro a ser publicado foi em 1644, e versava sobre a LS, com o título *Chirologia*, também conhecido como Linguagem Natural da Mão de, John Bulwer, um médico inglês. O autor acreditava que a LS era universal. Ele também publicou o livro *Philocoupus*, onde afirmava que a LS era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Em 1750, começou a ideia de educação escolar para surdos, graças ao abade francês Charles-Michel L'Épée, nascido em vinte e quatro de novembro de 1712, em *Versailles*. Apesar de ouvinte a comunidade surda o considera como uma das figuras mais relevantes da história dos surdos, por valorizar a língua gestual, em oposição a muitos educadores de sua época que defendiam o método oralista e, ficou conhecido como o mais importante representante da abordagem “Gestualista”. Seu contato com os surdos foi com os surdos que

circulavam pelas ruas de Paris e, com eles, aprendeu a LS e em seguida criou os “Les signes méthodiques”, que eram uma combinação da LS com a gramática francesa.

Segundo L’ Epée, “a língua universal [...], é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo somente ela vos dará a chave para todas as línguas” (apud SACKS, 2010, p. 26). Para L’ Epée, a LS era universal, e que só mais tarde seria compreendido que não, que cada país tem sua LS própria. O termo língua universal era uma ideia filosófica e linguística estudada nessa época. O abade então, em 1755, criou o que foi a primeira escola para surdos do mundo, transformando sua casa em escola pública. Ele treinou inúmeros professores para surdos, e quando de sua morte, em 1789, já contavam com vinte e uma escolas para surdos, na França e na Europa. Em 1791 a escola foi transformada no Instituto Nacional de “Surdos-Mudos” em Paris, sob a direção do gramático Sicard e, só em 1776, foi publicado pela primeira vez o livro de L’Epée.

Em 1779, Pierre Desloges, publicou o primeiro livro escrito por um surdo, “Observations d’un Sourd-Muet”. O autor aprendeu tarde a LS, com outro surdo analfabeto, e só depois disso é que conseguiu se comunicar de forma eficaz. E segundo Sacks (2010), ele era incapaz de “proposicionar”. Para explicar isso ele cita Hughlings-Jackson *apud* Sacks (2010):

Não falamos ou pensamos apenas com as palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais que se referem uns aos outros de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria mera sucessão de nomes, um amontoado e palavras que não encerra proposição alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição. A perda da fala (afasia) é, portanto, a perda da capacidade de proposicionar em voz alta (falar), mas de proposicionar interna ou externamente. [...] Falamos não apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento (HUGHLINGS-JACKSON APUD SACKS 2010, p. 28).

Sacks (2010) nos traz esse fragmento para corroborar sua ideia das diferenças da surdez pré-linguística da surdez pós-linguística. Para ele, o sujeito que nasce ou fica surdo antes de aprender uma língua, ou seja, na fase pré-linguística, encontram-se numa “categoria qualitativamente diferente” de todas as demais, chegando a dizer que a surdez é muito mais devastadora do que a cegueira. Ele considera que os sujeitos que não aprendem uma língua correm o risco de ficarem seriamente atrasados ou deficientes e, alerta que a deficiência na linguagem é um transtorno horrível para o ser humano, já que é através da linguagem que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, onde adentramos plenamente na cultura humana, adquirindo e compartilhando referências. E, para o autor, se isso não é possível, ficamos isolados e inaptos de uma maneira bizarra, “sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas”.

A linguagem é a capacidade humana de expressar seus valores, pensamentos e ideias havendo, portanto, uma comunicação seja de forma oral, gestual ou escrita. É importante aqui ressaltar a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Uma das grandes contribuições de Vygotsky, através da teoria sócio-interacionista, é a compreensão que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A aprendizagem está intimamente relacionada com a interação social. Novas e mais complexas funções mentais vão sendo desenvolvidas a partir das experiências com seus pares. De acordo com Vygotsky (2007), a ZDP, é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, onde a criança resolve seus problemas sem ajuda de alguém mais experiente, e o nível potencial de desenvolvimento onde a solução de problemas é atendida através da orientação de alguém mais experiente.

Por volta de 1860, começou a ganhar força o método oral, ou abordagem oralista. Esse método, também conhecido como Oralismo, apoiado até hoje por muitos educadores, defendem que a LS é prejudicial para a aprendizagem dos surdos, e que os mesmos devem desenvolver-se como ouvintes e aprender a língua oral. Um dos mais importantes defensores do Oralismo foi Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, tendo exercido uma grande influência na votação em 1880, no Congresso de Milão. Segundo Lacerda (1998), coetâneos a ele, renomados pedagogos oralistas criticavam L' Epée e defendiam também o Oralismo, como Pereira (Portugal) e Heinicke (Alemanha). Heinicke é considerado como o fundador do Oralismo e da metodologia conhecida como “método alemão”.

Para Sá (2010), “*oralista* é a adjetivação dada àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais” (p. 83). O Oralismo está intimamente ligado ao conceito da surdez na visão clínica de deficiência, ou seja, o objetivo da filosofia oralista é que os surdos sejam recuperados, em direção a não surdez, significando um acesso à normalidade.

Segundo Goldfeld (2002), o oralismo utiliza distintas metodologias de oralização como: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico, etc. A metodologia audiofonatória também é conhecida como Perdocini, e é muito utilizada no Brasil. A maior parte das metodologias do Oralismo tem como princípio teórico linguístico o Gerativismo de Noam Chomsky, que acredita que o ser humano tem uma tendência biológica para dominar uma língua e, no caso dos surdos, se receberem uma reabilitação adequada, poderão atingir os mesmos patamares na obtenção da linguagem. Para Goldfeld (2002), o maior erro do Oralismo se constitui na forma reducionista como conceituam a língua, ao considerá-la apenas um conjunto de normas abstratas tendo como função a comunicação.

No Brasil, a primeira tentativa de escolarização de surdos aconteceu em 1855, no reinado de D. Pedro II, com a chegada do professor surdo o francês Edward Huet, para ensinar a duas crianças surdas, com bolsas pagas pelo governo. O professor era partidário de L' Epée. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Collégio Nacional para Surdos-Mudos- de ambos os sexos, que atualmente é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES. Atualmente o INES oferece no Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina. O dia do Surdo é comemorado no Brasil no dia 26 de setembro em homenagem à inauguração da primeira escola de surdos.

Em 1878, em Paris, foi realizado o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, onde foram debatidas as experiências feitas até o momento. Alguns defendiam a ideia que era melhor “falar” do que usar os sinais, mas ainda assim valorizavam e entendiam a importância dos sinais para a criança se comunicar de forma mais eficaz. Também nesse Congresso ficou estabelecido o direito das pessoas surdas em assinar documentos, e embora tenha sido um avanço, ainda continuaram sem direito a uma integração/inclusão social de fato.

Em 1880, em Milão, foi realizado o II Congresso Internacional de Professores de surdos, que discutiu e avaliou a importância dos métodos: oralista, LS e mista (LS e o oral). Houve uma votação onde foi aprovado como uso exclusivo e absoluto o método oralista, sendo considerado como o mais adequado para pessoas surdas, sendo o método de sinais oficialmente proibido alegando destruir a habilidade oral desses indivíduos. O movimento foi em direção contrária à educação do século XVIII, quando se perceberam as potencialidades dos surdos através da utilização da LS, sua língua natural. O Congresso, por trazer total mudança no cenário da educação de surdos em todo mundo, tornou-se um marco histórico.

A partir daí, segundo Strobel (2008a): [...] “durante mais ou menos cem anos, os surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas tendo que abandonar sua língua de sinais, a cultura e a sua identidade surda, se submetendo a uma ‘etnocêntrica ouvintista” (STROBEL, 2008a, p. 91).

A maior parte das escolas para surdos deixam a partir do século XX, de utilizar a LS e, utilizam a oralização, onde recebem treinamento oral como meta principal, o que resultou em declínio no nível de escolarização dos surdos. Mas, na década de sessenta, o método oral sofre críticas, porque como resultado aos quase cem anos do método, o que se vê são surdos com pouca escolarização e sem conseguirem se socializar de forma adequada, devido a

problemas na linguagem e comunicação. Na década de setenta o Oralismo foi perdendo força, principalmente em função dos estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas.

Com as críticas recebidas ao método oralista e os novos estudos acumulados, deram origem a uma nova metodologia, a chamada Comunicação Total. Essa prática além de utilizar os sinais, também utiliza a leitura orofacial, e o alfabeto digital. Ao contrário dos oralistas, os adeptos dessa nova metodologia não vêem os surdos apenas como portadores de deficiências, mas sim como uma pessoa que possuem marcas que refletem no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, e nas relações sociais.

Nogueira (1994) *apud* Goldfeld (2002) manifesta que as pessoas surdas, assim como os ouvintes, têm particularidades individuais e, são seres únicos. Para o autor, a educação deveria satisfazer às necessidades e capacidades do surdo, ao entender que a capacidade de comunicação é diferente para cada pessoa e, que as crianças irão se desenvolver de acordo com sua motivação e habilidade.

Para os seguidores da comunicação total o aprendizado exclusivo da língua oralizável não garante o absoluto desenvolvimento da criança surda, e que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais devem ser levados em conta. Eles defendem o uso de vários recursos linguísticos, seja a LS, os códigos manuais, como a datilologia, ou mesmo a própria língua oral. A comunicação total favorece a comunicação e a interação, e não apenas a língua, como no Oralismo. Essa metodologia assim como a oralização, continua sendo utilizada em algumas instituições, tanto no Brasil, como em outros países.

Com a metodologia da comunicação total, e o retorno, embora não total do uso das línguas de sinais, vários estudos foram sendo desenvolvidos das línguas gestuais e, alternativas educacionais que culminaram com o aparecimento da educação bilíngue, ou bilinguismo. Segundo Lacerda (1998), esse modelo refuta o método oralista, porque considera o espaço viso gestual de suma importância para a aprendizagem da linguagem do surdo, assim como se contrapõe ao método da comunicação total ao compreender que a LS deve ter um espaço efetivo na educação dos surdos. A intenção básica dessa modalidade de ensino é que o surdo deve ser bilíngue, deve adquirir primeiramente a LS, por ser considerada sua língua materna, e posteriormente a língua oficial do seu país de origem. Esse método ainda é pouco utilizado, tendo mais representação na Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai.

O bilinguismo, como proposta educacional ganha impulso aqui no Brasil, embora seja utilizado apenas em alguns centros, com o reconhecimento por lei da LIBRAS, Lei

10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto da Presidência da República nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que propõe entre outras medidas a garantia do uso e difusão da LS. Segundo o Decreto Presidencial nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005b:

[...]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.  
[...].

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005b, p.1).

Atualmente, no Brasil, a educação inclusiva para surdos trata de inseri-los no contexto escolar, colocando-os em sala de aula junto com ouvintes, e com auxílio de intérpretes, mas a luta dos surdos é a de um espaço onde possam manifestar sua cultura, sua língua e não sejam isolados dentro e fora da sala de aula, como ocorre atualmente.

Algumas discussões são levantadas sobre essa inclusão, e uma delas diz respeito ao papel do intérprete em sala de aula, que não é tão claro. Em muitas instituições nem existe a figura do intérprete, embora seja amparado por lei. Lacerda (2006) reforça o pensamento da necessidade de mudanças ao dizer que para uma inclusão satisfatória é necessário outras medidas como: “[...] adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros” (LACERDA, 2006, p. 176).

Quanto à adequação curricular, Quadros (2003) explica que o currículo deveria estar sistematizado através do ângulo visual-espacial que garantisse o acesso a todos os conteúdos escolares na língua materna, a LS, desde o início da vida escolar, pois já ficou claro que os métodos utilizados até então tem fracassado na escolarização da pessoa surda.

Para Sá (2010), a ideia do bilinguismo, tendo a LS como primeira língua materna é defendida, pois esclarece que fica difícil criar identidades a partir de duas línguas, impossibilitando sua consolidação lingüística e, ainda diz que todo trabalho pedagógico que envolva o desenvolvimento cognitivo deve considerar a conquista de uma primeira língua natural, sendo este o eixo fundamental do bilinguismo.

Validando o ponto de vista da autora trazemos uma fala de uma surda entrevistada por Witkoski (2012), sobre a lembrança da mesma em sua experiência em escola especial para surdos, onde na época era ainda proibido o uso da língua de sinais:

Na escola especial era obrigado oralizar, mãos para trás, se viam sinalizando batiam nas mãos, tinha professor que deixava um pouquinho, mas chefe não deixava, era proibido. Eu percebo que **era confuso identidade surda, cultura minha onde?** (WITKOSKI, 2012, p. 19, grifo do autor).

Essa na verdade pode ser considerada a fala de muitos surdos, tanto os que tiveram, ou os que ainda têm experiências em sala de aula de educação especial, ou em salas de aula regulares, pois nos dois casos não existe a vivência da cultura surda, seus costumes e principalmente de sua língua natural, não se reconhecendo, portanto, o surdo com suas características intrínsecas.

Em sala de aula de educação especial, ou em salas de aula regulares, não existe a vivência da cultura surda, seus costumes e principalmente de sua língua natural. Não existe inclusão dentro da sala da aula, nem fora, nos ambientes de convivência, pois eles não têm como se comunicar de forma natural, não encontram possibilidade de troca, nem de estabelecer relações socioafetivas, ficam sempre isolados.

Sá (2010) defende que é necessário ampliar o campo da discussão, e olhar a educação de surdos de outra forma, não só como uma educação bilíngüe, mas como uma *educação bilíngüe-multicultural*. Ela salienta que o multiculturalismo de que fala, pressupõe um intercâmbio cultural não só apenas entre ouvintes e surdos, mas que outras culturas sejam ressaltadas.

Por isso, tanto Sá (2010), como Skliar (2015), defendem ainda um rompimento da educação de surdos vinculada à educação especial. Sá explica que a educação especial pode ser aplicada a grupos minoritários que possam apresentar, ou não, diferenças em situações sensoriais, motores e/ ou mentais, mas que as discussões teóricas dos estudos culturais não podem ser aplicadas a eles, por não se constituírem como grupo cultural, diferentemente dos surdos, que tem língua, cultura e comunidades próprias.

À luz de Skliar (2015), os “Estudos Surdos” em Educação podem ser considerados como um campo de investigação educacional e de orientação política que “através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades” (p. 30), possibilitem uma aproximação com a surdez e o mundo surdo e, não uma apropriação disso.

Ainda, para esse autor, os “Estudos Surdos”, nomeadamente as pesquisas no campo da surdez, podem trazer uma discussão relevante sobre problemas que não são investigados de forma satisfatória na Educação Inclusiva ou em outras abordagens dentro dessa temática. Ele

também sugere um movimento de aproximação entre os Estudos Surdos e outros campos de estudos da educação, como os Estudos Culturais. Para Carvalho e Silva, “a eclosão de culturas diferentes no ambiente educacional e a valorização de ambas pode promover um intercâmbio riquíssimo que promova o desenvolvimento socioafetivo entre alunos surdos e alunos ouvintes” (CARVALHO & SILVA, 2014, p. 14).

Percebemos que tanto a escola, como diversos contextos sociais sabe-se pouco a respeito da pessoa surda, sua cultura, língua e costumes, apontando que ainda estamos distantes de fato de uma Educação Inclusiva, que respeite suas diferenças linguísticas culturais e identidade próprias, ponderando para que não se configurem como uma comunidade marginalizada.



---

## CAPÍTULO 4 CULTURA SURDA: UMA CULTURA IGNORADA?

---

### 4.1 PECULIARIDADES DA CULTURA SURDA

Reconhecer a surdez, o surdo e sua cultura, na perspectiva da abordagem socioantropológica, difere da visão clínica médica usualmente aplicada, que tende à “normalização” do sujeito, forçando a oralização, e fazendo uso de medicamentos, próteses, aparelhos auditivos e implantes.

Compartilhamos com Lane (1992), que devemos reconhecer que a surdez não é uma enfermidade, mas outro modo de estar e ser. Apesar de fazermos essa opção pela abordagem socioantropológica é necessário apresentar as definições aplicadas pela clínica médica, uma vez que foram e continuam sendo aplicadas nos diversos contextos, inclusive o educacional.

Recorremos ao que foi declarado na Assembleia Geral da ONU<sup>3</sup> (1987) para afirmar que os surdos constituem uma cultura própria, é um povo com língua e cultura própria:

Os surdos (...) devem ser reconhecidos como uma minoria lingüística, com o direito específico de ter suas línguas de sinais nativas aceitas como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para suas línguas de sinais (ONU, 1987).

Como diz Paulo Freire, “não haveria cultura, nem história, sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (2000, p.16). É nessa luta que o povo surdo está engajado, na valorização e reconhecimento de sua cultura. Strobel (2008b) ressalta a importância da história cultural do povo surdo, sendo necessário estudar as crenças culturais e lingüísticas desse povo e traz a definição de cultura surda:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008b, p. 22).

A cultura surda estabelece-se dentro da cultura de seu próprio país, como a de qualquer povo, mas também se diferencia, com suas características próprias principalmente pela especificidade lingüística e pela sua aguçada percepção visual. Com clareza, Wilcox e

---

<sup>3</sup> Relatório Final do Encontro de Especialistas para Rever a Implementação do Programa Mundial de Ação em Relação aos Deficientes- (WRIGLEY,1996 *apud* SÁ 2010,p. 91).

Wilcox (2005) explicam: “Embora o termo *Cultura Surda* seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura” (2005, p. 93). Assim, muitos autores fazem referência às “culturas surdas”, por entenderem que as culturas se apresentam de forma distinta em cada país, coexistindo com as culturas locais.

Assim existem várias culturas surdas espalhadas pelo mundo, embora tenham pontos em comum, como a língua gestual, costumes e luta pelo reconhecimento de um povo, cada uma resguarda suas especificidades em virtude das diferenças históricas, econômicas e sociais dos países. Para Perlin e Strobel:

Ao longo da história cultural dos surdos encontram-se vários artefatos culturais como a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes, políticas e outros. “[...] o conceito 'artefatos' não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (PERLIN & STROBEL, 2014, p. 35).

Wilcox e Wilcox (2005) em seus estudos comparam os surdos britânicos com os norte-americanos e dizem que apesar deles utilizarem línguas diferentes e, serem membros de culturas diferentes, eles têm uma experiência em comum: “[...] todos são pessoas Surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes” (WILCOX & WILCOX, 2005, p. 93). Esse processo de dominação dos ouvintes sobre os surdos é conhecido como ouvintismo, ou ouvintização. Segundo Sá (2010), Skliar foi quem usou a expressão pela primeira vez. Para Skliar (2015), o termo ouvintismo:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2015, p. 15).

Na busca por desenvolver competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, o MEC estabeleceu o termo “ouvinte” a “todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos” (2004 p.10). Os ouvintes também são referenciados como “falantes”, entre os surdos. Skliar (2015) afirma que o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo. Em contrapartida, dentro de uma postura crítica, Perlin (2015), afirma que o “[...] ouvintismo é uma forma atual de continuar o colonialismo” (2015, p. 52). A ideia do colonialismo sofrido pelo povo surdo é reforçada também em Lane (1992), onde o autor diz que a comunidade surda é colonizada pelos ouvintes. Para o autor, o colonialismo é o padrão onde ocorrem formas de opressão, como “a subjogação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes

estrangeiros, e o controlo da educação em nome dos objectivos do colonizador” (LANE, 1992, p. 43).

O autor faz uma comparação da colonização sofrida pelos povos africanos, em especial do povo do Burundi, África, em relação ao povo belga, e diz que as características que os colonizadores fazem dos colonizados é a mesma que os ouvintes fazem do povo surdo. Lane ainda afirma que nos dois casos o colonialismo está disfarçado pela função “paternalista”, e que “o paternalismo dos ouvintes não consegue entender a estrutura e os valores da cultura surda” (LANE, 1992, p.49).

Perlin (2015) também mostra três aspectos distintos do ouvintismo. O *ouvintismo tradicional*, que posiciona o surdo sempre na direção da identidade ouvinte; o *ouvintismo natural*, que traz o discurso da igualdade, mas reconhece apenas em parte a cultura surda, pois tenta integrar o surdo na cultura ouvinte; e o *ouvintismo crítico*, que enfatiza as diferenças culturais, e que mais se aproxima de uma posição solidária.

A sensibilidade auditiva é medida através de um aparelho chamado audiômetro. O nível de intensidade sonora é medido através do decibel (dB), obtendo-se assim uma classificação para os níveis de surdez quanto ao grau de comprometimento: “Audição normal - de 0 a 15 dB; Surdez leve – de 16 a 40 dB.; Surdez moderada – de 41 a 55 dB.; Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Surdez severa – de 71 a 90 dB.; Surdez profunda – acima de 91 dB.” (MEC, 2006, p. 16-17). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a perda auditiva está presente em 16% da população mundial, sendo que, desse total, apenas 30% são idosos.

Em nosso estudo, optamos por não investigar a sensibilidade auditiva dos participantes, uma vez que não adotaremos os parâmetros estabelecidos pela clínica médica. Compreendemos que essa particularidade dentro da pesquisa tornava-se irrelevante, uma vez que todos os participantes, com exceção do educador, consideram-se surdos, independentemente de seu grau auditivo.

Como resultado da visão clínica médica, os surdos têm sido vistos ao longo da história como pessoas incapazes, trazendo consigo alguns estigmas, sendo então discriminados. Haguiera-Cervellini (2003), explica que para a pessoa surda ser aceita e integrada na sociedade são feitos vários esforços no sentido de corrigir e sobrepujar a falha estigmatizante, o que pode tornar o convívio com outras pessoas muito difícil.

Assim, a pessoa surda acaba na busca da companhia de seus pares, onde as relações são favorecidas, o que consolida o movimento do povo surdo, reivindicando novas formas de

educação e de fortalecimento de sua cultura visual através da criação de instituições, tais como a *The World Federation of the Deaf* (WFD), criada em 1951, com sede na Finlândia.

A WFD entende que os surdos são uma minoria linguística, que tem uma experiência de vida comum, e isso se manifesta na cultura surda, que inclui crenças, atitudes, história, normas, valores, tradições literárias, e arte compartilhados por pessoas surdas. A WFD conta com participantes de noventa e sete países.

Com este mesmo objetivo, foi criada, em 1985, a *European Union of the Deaf* (EUD), na Bélgica, que agrupa as associações nacionais de surdos nos diversos países da União Europeia. A EUD luta pelo empoderamento e reconhecimento da LS, assim como por melhores ofertas educativas, dentre outras lutas, na União Europeia. Cada país, região e cidade contam também com suas associações, ONGs, clubes, etc.

Perlin diz que “[...] com o movimento surdo, a comunidade surda transforma sua identidade de grupo estigmatizado para grupo valorizado contra a injustiça presente” (PERLIN, 2015, p. 70). No Brasil, existe a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que abrange associações, clubes e centros distribuídos em todo território nacional.

O mês de setembro, em especial, é marcado por uma mobilização nacional, através de uma rica programação em todo país, de atividades que defendem a escola bilíngue para surdos, relação de poder/saber entre surdos e ouvintes, dentre outros temas. O movimento ficou conhecido como “Setembro Azul”, em referência às comemorações do dia do surdo, 26 de setembro comemorado tanto no Brasil quanto em outros países. A cor azul representa os movimentos surdos.

O movimento de formação de instituições tem levado ao aumento de estudos e fortalecimento da experiência da surdez como traço cultural, os *Estudos Surdos*. Segundo Sá (2010), podem ser considerados como “uma das ramificações dos estudos culturais, pois também enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (SÁ, 2010, p. 66). Assim, os *Estudos Surdos* trabalham a favor da perspectiva da abordagem socioantropológica.

A identidade cultural surda é a expressão de como os surdos se relacionam com a surdez, pertencendo a um grupo linguístico, que utilizam a LS e a experiência visual como troca e partilha de seus costumes e cultura. Para Lacerda e Góes (2000) existem variações de identidades:

- Identidade surda política: surdos que frequentam a comunidade surda, as associações e órgão representativos. Usam a LIBRAS, a tecnologia, aparelhos celulares e legenda.
- Identidade surda híbrida: surdos que nasceram ouvintes, ou seja, têm surdez pós-linguística. Possuem duas línguas.
- Identidade surda flutuante: surdos que não tem contato com as comunidades surdas. Desconhecem e rejeitam intérpretes e sentem-se inferiores a ouvintes.
- Identidade surda embaçada: não possuem identidade surda nem ouvinte.
- Identidade surda de diáspora: surdos que mudam o local físico de moradia e adquirem e adquirem nova cultura, mas continuam politizados.
- Identidade surda intermédia ou incompleta: possuem alguma audição e levam a vida de ouvintes. Não aceitam a LIBRAS e nem intérpretes (LACERDA & GÓES, 2000, p. 23).

O povo surdo sempre esteve subjogado à hegemonia ouvintista, portanto, a história descrita nos livros e registros, é a partir do olhar dos ouvintes, que, em sua maioria, consideram os surdos como deficientes, e não como diferentes, como eles costumam referir-se a eles próprios. Skliar entende o *ser diferente* “[...] como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (2015, p. 13).

A cultura surda apresenta características peculiares, ela é visual espacial. Para Quadros (2003), a forma de organizar o pensamento e a linguagem sobrepõem as formas ouvintes e, por terem base visual, podem ser incompreensíveis para os ouvintes.

Assim, os surdos tendem a se relacionar com seus semelhantes, fortalecendo sua identidade e autoestima. É comum que em famílias com pessoas surdas, a chegada de bebês surdos seja motivo de alegria de comemoração, assim como também é bastante comum na comunidade surda os casamentos endogâmicos<sup>4</sup>.

Nas casas de famílias com indivíduos surdos também é costumeiro a utilização de aparelhos que alteram sinais sonoros em sinais visuais e vibratórios, como campainhas, despertadores, babás eletrônicas, etc.

Outra idiosincrasia da cultura surda são as “surdolimpíadas” (*Deaflympics*) que são os jogos olímpicos, uma vez que eles não participam das Paraolimpíadas, que em 2016, aconteceu no Brasil. Curiosamente, o grupo “*Os Batuqueiros do Silêncio*” foi convidado para o encerramento das Paraolimpíadas 2016, que aconteceram em setembro, no Rio de Janeiro, Brasil.

Concursos, congressos festas, exposições de artes, produção literária, bares, restaurantes, casas noturnas, danças, músicas, teatros, festivais e eventos realizados sob as

---

<sup>4</sup> Que se refere a endogamia (casamentos consanguíneos); característico ou próprio de endogamia.

premissas da experiência visual, da LS e das práticas simbólicas surdas fazem dessa cultura universos imensamente ricos e cheios de possibilidades.

## 4.2 LÍNGUA DE SINAIS

Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos (SACKS).

Sem dúvida, um dos elementos mais importantes da cultura surda é sua linguagem, ou seja, a LS, como nos explica Strobel (2008b):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008b, p.42-43).

A LS, ou língua gestual utiliza gestos e expressões corporais, de forma visual e espacial e é utilizada pelo povo surdo em todo mundo. Cada país desenvolveu suas variações linguísticas, principalmente em função das diferenças culturais. Como exemplo, no Brasil a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ou LSB. Em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa – LGP (reconhecida através do artigo 74 da Constituição Portuguesa de 1997).

Ressaltamos que no Brasil também existe a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela etnia indígena brasileira da tribo Urubus- Kaapor, no estado do Maranhão. Segundo Gurgel (2007), os índios Kaapor têm uma alta ocorrência de surdez (uma em cada 75 indivíduos) e desenvolveram uma língua própria de sinais que começou a ser investigada na década de 1960. Toda a comunidade Kaapor utiliza a LSKB, o que resulta em uma comunicação natural entre os índios ouvintes e índios surdos.

A LIBRAS, segundo o Decreto Presidencial nº 5.626, é entendida como:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A LIBRAS, como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira deve ser adquirida como língua materna desde a mais tenra idade, através do convívio social, de forma natural, como acontece com os ouvintes. A linguagem sob a ótica social tem reflexo no desenvolvimento cognitivo do ser humano e é investigada na psicologia sócio-

interacionista, tendo como seu maior representante Vygotsky<sup>5</sup> (1896-1934). Para Vigotskii (1998) a linguagem provém antes de tudo como meio de comunicação entre a criança e as pessoas ao seu redor e, a partir daí, é convertido em linguagem interna, que transforma-se em função mental interna, gerando os meios essenciais ao pensamento da mesma.

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de organizar o pensamento, ela vai do meio social para o indivíduo. No caso dos surdos os problemas comunicativos e cognitivos têm origem no meio social onde os mesmos estão inseridos, pois na maioria das vezes não se utiliza uma língua que seja obtida de forma instintiva, como a LS.

Para Goldfeld (2002), a pessoa surda que não adquire uma língua, encontra dificuldades para perceber o contexto em que se encontra, pois seu pensamento não é orientado por uma linguagem e, sabe-se hoje, que estas dificuldades cognitivas são consequências do atraso da linguagem. A autora ainda aponta que a sociedade em geral não tem essa compreensão e, por conta disso, o surdo ainda é tratado como um incapaz.

Em seus estudos de defectologia, Vygotsky (1989) afirmava que as deficiências afetavam primeiramente as relações sociais das crianças e não seu convívio direto com o ambiente. Assim, era necessário entender as deficiências como consequências sociais e não apenas biológica. Vygotsky (1989) apresenta que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Strobel (2008a), afirma que os indivíduos que tem acesso à LS e à comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade surda. Perlin (2015), diz que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 2015, p. 54).

A LIBRAS recebeu influências principalmente da língua gestual francesa - *Langue des Signes Française* (LSF), com a chegada do professor Edward de Huet, ao Brasil, e também da língua gestual americana - *American Sign Language* (ASL). Foi por volta de 1960 que William Stokoe (1919 - 2000), linguista americano, estudou e apresentou uma análise da LS, onde demonstrou que a ASL era uma estrutura complexa de símbolos abstratos.

---

<sup>5</sup> O nome Vygotsky foi empregado nesse trabalho, mas outras grafias também serão utilizadas, em consideração às fontes consultadas.

Sacks (2010) expõe essa passagem e mostra que Stokoe foi o primeiro a procurar a estrutura da LS, analisando os sinais e, procurando demonstrar que cada sinal apresentava três partes independentes, como localização, configuração de mão e movimentos (análogas aos fonemas da fala) e, que cada parte apontava um número limitado de combinações.

A LIBRAS tem sua estrutura gramatical organizada em parâmetros: Configuração das Mãos (CM), Pontos de Articulação (PA), Orientação (O), Movimento e Expressão Facial e corporal. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

A CM é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal. Na LIBRAS existem quarenta e três CM. O PA é o lugar do corpo onde é realizado o sinal, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor).

Os sinais podem ser icônicos, quando reproduzem a imagem do referente, ou podem ser arbitrárias, quando não mantêm nenhuma referência ou semelhança com o que representam. Movimento (M) é o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal. Quanto aos sinais, estes podem ter ou não movimento e também podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal.

São considerados também os componentes não manuais, como a expressão facial e/ou corporal e o movimento do corpo. A LIBRAS também utiliza a datilologia, que é o alfabeto manual. A seguir mostramos a CM (fig. 01) e o alfabeto manual da LIBRAS (fig. 02).

**FIG. 01- CONFIGURAÇÃO DE MÃO.**

Fonte: SOUZA, 2009.

**FIG. 02- ALFABETO MANUAL DA LIBRAS – DATILOLOGIA**

Fonte: SOUZA, 2009.

A LIBRAS, assim como todas as línguas gestuais, tem suas características próprias e sua relevância no desenvolvimento do povo surdo a que pertença. Assim, compreende-se a importância da criança surda ter contato desde a mais tenra idade com o povo e com a cultura surda.

### 4.3 SURDEZ E MÚSICA

A interculturalidade, busca a integração entre diferentes culturas a partir de um convívio democrático sem, no entanto, suprimir sua diversidade. O vocábulo saiu do âmbito educacional e alcançou maior amplitude passando a referir-se também às práticas culturais e políticas públicas. Para Fleuri (2001), a interculturalidade trata-se da “relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes” (FLEURI, 2001, p.118).

De acordo com Candau (2011, p. 22-23) uma perspectiva de interculturalidade crítica “visa questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”, sendo capaz de estabelecer relações igualitárias entre os grupos, levando a um empoderamento dos que foram excluídos. De acordo com a UNESCO (2009) isso “requer o fortalecimento da autonomia de todos os participantes, mediante a atribuição de capacidades e projetos que permitam a interação, sem prejuízo da identidade pessoal ou coletiva” (p. 10).

Segundo Sasaki (1997) existem tendências mundiais sobre o movimento de pessoas com deficiência “[...] se envolvendo com artes e cultura, não para se destacarem e receberem prêmios algum dia, mas simplesmente para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas ou então para o seu lazer” (SASSAKI, 1997, p. 107).

A arte, comum a muitas culturas, dá ao ser humano a oportunidade de expressar sua memória histórica, sua cultura, suas emoções através de valores estéticos. A arte pode ser parte de uma estratégia pedagógica para a inclusão, ajudando a construir um discurso interno com outras atividades multidisciplinares e interculturais.

Para Loureiro (2003), a música é uma prática social, onde estão incorporados os valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade, sendo uma linguagem artística com fundamentos culturais. Ou seja, a música é uma manifestação artística presente nas culturas, mas não faz parte da cultura surda, porém, segundo Strobel:

[...] os sujeitos surdos podem e tem o direito de percebê-la como conhecimento, como troca intercultural. [...] melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes. Assim, ela se insere na cultura ouvintista (STROBEL, 2008a, p.69).

Esta é uma crença compartilhada tanto pela população ouvinte como pelas comunidades surdas, dando a ideia de que para ser musical é essencial ser ouvinte, determinando e limitando as possibilidades do surdo participar de atividades musicais. Não se vê a música como a possibilidade de ser apreciada pelo que ela pode promover em nível de

sensibilidade. A representação do surdo não contempla esta possibilidade (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). É preciso ir além do preconceito e da utilização da música como reabilitação ou treinamento, para que ela faça sentido e tenha importância no mundo surdo.

A música para o surdo é um assunto controverso. Para muitos, a música e a surdez são incongruentes. Não se pode dizer se o desenvolvimento da musicalidade é bom ou não para determinado sujeito, tudo depende de suas bagagens culturais, experiências familiares, sociais e situações vivenciadas dentro do seu contexto, que levarão ou não, ao interesse pela música ou pelos instrumentos musicais, além da abertura para experiências sensitivas. É importante considerar o olhar que o próprio surdo tem sobre a musicalidade, e se a proposta musical é dar a conhecer esse elemento cultural humano, considerando a cultura surda, ou se é desenvolvida apenas como uma camuflada tentativa de imposição da cultura majoritária ouvinte. Para Haguiara-Cervellini:

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 75).

É necessário que o surdo entenda como a música tem feito parte da história da humanidade, sendo elemento utilizado em diversas ocasiões e contextos. Esse aprendizado tem que ser apresentado em um contexto significativo, para que a partir daí eles possam fazer escolhas de participarem ou não de atividades que envolvam música, pois a música não é um privilégio somente dos ouvintes. Desde a infância, o surdo pode aprender a perceber os sons à sua volta, sendo importante despertar o interesse pela música colocando as crianças em contato com os sons, para que possam senti-los. Haguiara-Cervellini explica:

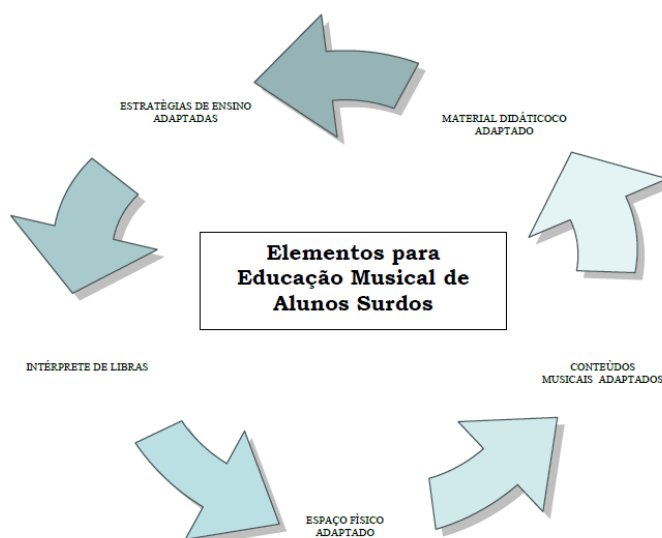
Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma mais lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reservas (Idem, 2003 p. 204)

Sabe-se que os surdos têm sensações físicas em resposta a diferentes timbres. Louro et al (2006) explica que no trabalho com surdos devem ser utilizadas as percepções do som através de recursos táteis e visuais. Alguns recursos têm sido criados na área musical, não orientados para a educação musical do surdo, mas podem ser utilizados como ferramentas de apoio para esse fim. É o caso da “Partitura Colorida”, idealizada pelo brasileiro Celso Wilmer, que conecta cores com intervalos musicais em formas de gotas para mostrar a duração das notas, e são utilizadas como um bom recurso visual. Também no Brasil foi desenvolvido o software “CromoTMusic” pelo musicoterapeuta Igor Ortega, que utiliza um teclado musical

ligado a um computador, e ao tocar nas teclas o programa produz uma fusão de cores que são expostas na tela do computador

Segundo Griebeler e Finck, percebe-se a necessidade “[...] de que todas as atividades sejam apoiadas por uma parte visual” (2014 s,p). Eles também verificaram que tem bons resultados as atividades com instrumentos de percussão e de percussão corporal, além de atividades que envolvam movimentos. Dentro da sua experiência Finck (2009), acredita também que o uso de caixas de amplificação ou caixas de ressonância de instrumentos, assim como os programas de computadores, e os estímulos vibrotáteis sejam boas estratégias de adaptação às atividades musicais com surdos. Através de sua experiência e das referências que estudou, ela criou o seguinte esquema como base para o trabalho do professor.

**FIG. 03 - ELEMENTOS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS SURDOS.**



Fonte: Finck (2009, p 187).

Percebemos pela figura que é necessário uma combinação de adaptações e estratégias para atender a pessoa surda, sem que haja perda de qualidade na experiência de musicalização.

Algumas práticas utilizando a música com surdos têm sido desenvolvidas no Brasil e no exterior, algumas acontecem dentro do ambiente escolar, mas outras ocorrem nos ambientes não formais de educação. Em 2008, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 11.769 que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, passando a determinar em seu conteúdo: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não

exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2008). Para que isso seja estabelecido de forma verdadeira é necessária uma proposta de musicalização inclusiva nas escolas. Finck (2009) observou que no Brasil não existe um programa específico de atividades musicais para surdos.

Na Inglaterra, há anos, a música faz parte do currículo obrigatório. Nesse país em 1988, foi fundada a *Music and the Deaf* (MATD), uma instituição criada por Paul Whitaker, que é surdo profundo, e tem como objetivo auxiliar outros profissionais a trabalharem a educação musical para surdos. Eles criaram manuais e métodos para atividades de musicalização para surdos.

O site, Cultura Surda<sup>6</sup>, tem repositório on-line de produções culturais das comunidades surdas. Neste site, foram citados dezesseis grupos que trabalham a música com surdos. Alguns foram criados por surdos, e outros por ouvintes, que trabalham com surdos. Foram citados: Evelyn Glennie; Rebecca-Anne Withey e Ruth Montgomery (Reino Unido), Samuragochi (Japão), ExtraOrdinary Horizons e Ron Tan (Singapura), Mur Du Son (França), Prinz-D, Vaughn Brown, Sean Forbes e Beethoven’s Nightmare (Estados Unidos), Signmark (Finlândia), Banda Ab’surdos, Banda Surdodum, Bando do Silêncio, Batuque de Surdo, Instituto Inclusivo Sons do Silêncio – IISS- e *Os Batuqueiros do Silêncio* (nosso grupo de estudo), (Brasil).

Nesse universo da musicalidade, juntamente com Haguiara-Cervellini, entendemos que:

[...] o sujeito Surdo deve ter todas as chances de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua *sensibilidade musical*, lhe possibilite *expressar sua musicalidade* e lhe dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos para *criar e resgatar a prática natural* de fazer a própria música (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85-86).

É necessária a ruptura de padrões, para que se possam desenvolver técnicas que ofertem condições de sensibilização e musicalização da pessoa surda. É um direito natural do ser humano explorar seus potenciais criativos e manifestar de acordo com suas possibilidades.

---

<sup>6</sup> Cultura Surda. Disponível em <<https://culturasurda.net/>>. Acesso em 03 mar 2016.



## PARTE II | **METODOLOGIA**

---



---

## CAPÍTULO 5 METODOLOGIA

---

Apresentaremos, neste capítulo, os aspectos que levaram a pesquisadora a fazer a opção por uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, na perspectiva de compreender as práticas do grupo *Batuqueiros do Silêncio*, no seu contexto social. A seguir versaremos sobre a escolha do *locus* e o perfil dos participantes.

Em seguida, explicaremos as técnicas de recolha e análise de dados utilizados a saber: observação participante; recolha de documentos e artefatos, entrevistas não estruturadas e análise de conteúdo. O registro foi através do diário de bordo, registros fotográficos e vídeos. Por fim, apresentaremos as considerações éticas adotadas.

### 5.1: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Estamos sempre fazendo questionamentos sobre o mundo que nos cerca. Esta é uma característica singular do ser humano, sendo à base da evolução do conhecimento. Existe questionamento a respeito do conhecimento, e ele é compreendido a partir da Epistemologia, que analisa a origem e os métodos e validade do conhecimento. É através da metodologia que o pesquisador planeja sua investigação, tentando alcançar os objetivos propostos.

A investigação é um processo articulado de práticas e processos desenvolvidos e moderado a partir de um paradigma que procura de forma detalhada, diagnósticos, considerações, avaliação, coleta, análise e validação dos dados.

Lapassade nos traz um conceito intrigante e envolvente:

A investigação é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador. Espera-se dele, finalmente, que ele esteja em condições de controlar os riscos de distorção e de garantir a validade dos dados coletados. É preciso assegurar-se de que as palavras do investigado têm valor de verdade, que expressem de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções, suas atitudes (LAPASSADE, 2005, p. 121).

As pesquisas se organizam a partir de paradigmas, padrões e conduta dos investigadores. Os teóricos da epistemologia das ciências humanas dividem os paradigmas em dois grupos distintos de abordagem, o quantitativo e o qualitativo. A investigação delineada por meio do paradigma quantitativo funciona a partir de dados e das evidências coletadas por

meios experimentais, onde são manipulados e testados para formulação de hipóteses e, é bastante utilizado nas ciências naturais.

A pesquisa qualitativa analisa questões intrínsecas e esmeradas, que não podem ser mensuradas e quantificadas, operando através de princípios, ideais, valores, e outras características particulares do humano que correspondem às relações, métodos ou fenômenos e não podem ser simplificados à variáveis mensuradas de forma numérica.

A abordagem qualitativa é adotada nas ciências sociais e humanas por serem capazes de lidar com uma complexidade que não suporta experimentos ou manipulações em laboratórios. Essa abordagem teve início no final do século XIX e início do século XX, quando os cientistas sociais principiaram a questionar se o parâmetro de investigação das ciências naturais, fundamentada a partir de um olhar positivista, deveria prosseguir servindo como paradigma para os estudos dos fenômenos humanos e sociais. Nos últimos anos o atrativo pelas abordagens qualitativas cresceu consideravelmente, principalmente no que diz respeito à Educação.

Segundo Denzin e Lincoln:

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN E LINCOLN, 2011, p. 3).

Entendemos que a investigação qualitativa, a qual norteou nossa pesquisa, tem uma visão holística dos fenômenos, considerando todo o conjunto de uma situação e suas influências e interações, dentro dos seus contextos naturais, procurando o significado que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências cotidianas.

A coleta de dados foi realizada no local onde os indivíduos vivenciam suas experiências, interagindo com os sujeitos da pesquisa e observando diretamente como eles se comportam e funcionam em seu cenário natural, propiciando uma visão dilatada do indivíduo em seu meio. Para Macedo (2004), “[...] é necessário conviver com o desejo, a curiosidade, a criatividade humanas; com suas utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e os imprevistos” (p. 69).

Segundo Creswell (2014), realizar uma pesquisa qualitativa requer um forte comprometimento para estudar um problema, com demanda de tempo e recursos, a fim de identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas.

Ainda segundo o autor, os procedimentos são indutivos e moldados através da experiência do investigador durante a coleta e análise dos dados.

Na pesquisa qualitativa há uma abundância de abordagens que podem ser escolhidas pelo pesquisador, nesse estudo, nos orientamos pela etnografia. Creswell (2014), diz que a etnografia tem seu início no campo da antropologia cultural comparativa, praticada pelos antropólogos no início do século XX, como Boas, Malinowski, Radcliffe-Brown e Mead.

Para Lapassade, etnografia é a:

Descrição (*grafia*) de um *ethnos* (termo que designa povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente na observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas)[...]. Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo, um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo (LAPASSADE, 2005, p. 148).

A aplicação da etnografia na investigação dos fenômenos educacionais exige o olhar antropológico por parte do pesquisador, produz representações a partir de uma rotina retratando as trocas que ocorrem no campo entre os sujeitos sociais de determinado *locus* de estudo. Na etnografia a ênfase encontra-se nos processos e não nos resultados em si. O pesquisador é apontado como o instrumento precípua na coleta e análise de dados, mas “para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 28). Fino (2008b) afirma que a etnografia da educação pode ser um dispositivo poderoso para a compreensão das práticas pedagógicas.

Adotamos a “escuta sensível” como um mecanismo para ampliarmos nossa visão frente às necessidades dos sujeitos envolvidos na perspectiva trazida por Macedo (2007) que diz: “A “escuta sensível”, como dispositivo de pesquisa, é, ademais, uma conquista catalizadora de vozes recalcadas por uma história científica silenciadora” (MACEDO, 2007, p. 3). Para o autor, esse é um recurso primordial na etnopesquisa.

Segundo Creswell (2014), “as etnografias focam no desenvolvimento de uma descrição complexa e completa da *cultura* de um grupo, um grupo que compartilha uma cultura” (p. 83). Envolve a análise dos comportamentos, das práticas, dos costumes e das crenças que são partilhados na cultura em estudo. Uma das particularidades neste tipo de investigação está no significado que os integrantes atribuem a si mesmo, às suas experiências e ao mundo. A etnografia faz uma reflexão das interações humanas, em que o pesquisador interpreta ações significativas, dando forma a uma visão dessa realidade. Geertz (2008) afirma que:

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de clips, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 07).

É nesse contexto da etnopesquisa crítica, que segundo Macedo (2010), o observador precisa sair de si mesmo, e passa pelo processo de olhar o outro através da perspectiva dele, fazendo uma “descrição densa”<sup>7</sup> da experiência do outro. O autor também pondera que a hermenêutica crítica serve de inspiração à etnopesquisa crítica, trazendo perspectivas emancipatórias e democráticas.

Creswell (2014) diz que o etnógrafo crítico levará em consideração questões como poder, hegemonia, diversidade, controle e vitimização e, ainda afirma que essa abordagem defende a emancipação dos grupos marginalizados em função de classes, raças e gêneros diferentes. Para ele, os maiores desafios no uso da etnografia são: uma compreensão de antropologia cultural por parte do investigador; tempo longo de permanência; demanda recursos; os investigadores devem estar imbuídos de sensibilidade às necessidades do indivíduo e precisam avaliar seu impacto na condução da pesquisa sobre as pessoas e sobre o local.

Praticar a etnografia, como descreve Geertz (2008):

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" [...] (Idem, 2008, p. 04).

A investigação etnográfica, em ambientes educativos, é um processo relevante de pesquisa, uma vez que possibilita a compreensão vista de dentro, refletindo e analisando as situações e estruturas que permeiam a aprendizagem dos aprendizes.

A narrativa etnográfica merece um cuidado especial por parte do pesquisador, já que traz em si a possibilidade de percorrer caminhos e trajetos cheios de surpresas e riquezas. Aqui também é um lugar de reflexão sobre conflitos e dilemas éticos. O diário de campo assim como a narrativa etnográfica são etapas singulares de internalização de moldes culturais da conduta do “nativo”, pois é através da escrita que a voz deste se torna a base da fala do próprio pesquisador.

Embora atribuindo uma significação de complexidade às formas singularizadas de atuar e de pensar dos grupos e culturas, é na produção de narrativas escritas que se percebe

---

<sup>7</sup> “Descrição densa” é citado por Clifford Geertz (2008, p.4) no livro a Interpretação das Culturas, e faz referência ao termo como sendo emprestado de Gilbert Ryle. Segundo ele, “a etnografia é uma descrição densa”.

o complexo problema da tradução de significados culturais: o que está por trás do dito e do não dito. Para Fino (2008b, p. 4), “[...] a validade e a riqueza de significados dos resultados obtidos dependem diretamente e em grande parte medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza”.

Trava-se uma constante reflexão e, pode-se dizer também, um confronto do pesquisador com os diferentes significados e códigos da vida cotidiana de grupos sociais que, mesmo compartilhando um universo simbólico de valores, ao mesmo tempo são depositários de suas próprias realidades individuais, cada um trazendo um universo de informações carregadas de perspicuidade ou não para o pesquisador.

## 5.2 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 5.2.1 *Locus* da pesquisa

Conhecemos *Os Batuqueiros do Silêncio*, através de uma colega de mestrado, que nos contou um pouco da história do músico, *Batman Griô*<sup>8</sup>, que havia formado, há alguns anos, um grupo de percussão com jovens surdos. A curiosidade foi imediata, pois nunca tínhamos ouvido falar da possibilidade de musicalidade com pessoas surdas.

Desde o início do mestrado, tínhamos a intenção de ter como *locus* de pesquisa um ambiente não formal de aprendizagem, ligado, preferencialmente, à cultura popular. Conhecer, mesmo que um pouco da história do grupo *Os Batuqueiro do Silêncio*, instigou-nos a encarar o desafio, tido, naquele momento, como pessoal e acadêmico, pois nunca havíamos tido muito contato com pessoas surdas. Lançamo-nos à investigação, pois para “[...] encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro [...]” (Fino, 2011b), então, arregaçamos as mangas e nos lançamos rumo a esse “garimpo”, em um espaço singular de música popular.

Assim, a pesquisa foi realizada com o grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, criado em 2010, e que desenvolve suas atividades em um espaço não formal de aprendizagem, no município de Recife, capital do estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil.

O grupo foi criado por Irton Mário Silva (Batman Griô). O título de Griô, Mestre do Saber Tradicional, foi-lhe conferido em 2008, através do edital Nação Griô Nacional,

---

<sup>8</sup> Griô ou Mestre (a) é todo (a) cidadão (ã) que se reconheça e seja reconhecido (a) pela sua própria comunidade como herdeiro (a) dos saberes e fazeres da tradição oral. Disponível em: <<http://www.acaoario.org.br>>. Acesso em: 27 jul 2016.

iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) em identificar os Griôs que atuam em suas comunidades e levam seus trabalhos para dentro dos Pontos de Cultura. Batman, como é mais conhecido, é nascido e criado em Casa Amarela, no morro da Conceição, desde criança sempre teve contato com a cultura popular e os ritmos da música de Pernambuco, e também é *luthier*<sup>9</sup> e fabrica alfaias<sup>10</sup>.

Por não ter sede própria, o grupo, desde sua criação, é itinerante, ocupando espaços cedidos por pessoas conhecidas, sempre no bairro de Casa Amarela, zona norte do Recife. Quando iniciamos a pesquisa, em 2015, os encontros do grupo, para ensaios e estudos, aconteciam no “Ponto de Cultura Vivendo a Vida com a Arte”<sup>11</sup>, com intervalos quinzenais (fig.04).

**FIG.04 - LOCAL DOS ENSAIOS NO PONTO DE CULTURA.**



Fonte: A autora, 2015.

Os ensaios ocorriam no espaço externo da casa com ventilação e iluminação insuficiente. No espaço havia cadeiras plásticas e duas mesas. Um lugar extremamente simples e sem estrutura física adequada, conforme verificamos na figura 04.

<sup>9</sup> Luthier - é um profissional que constrói e/ou faz reparos em instrumentos musicais. Disponível em: < <http://www.nucleovillalobos.com.br/blog/luthier-o-que-e-o-que-faz/> >. Acesso em: 27 jul 2016.

<sup>10</sup> Alfaia - instrumento constituído de corpo, peles (membranas), aro, e cordas para a afinação. É classificada como membramofônica, já que o som é obtido através da membrana ou pele e instrumento de altura indeterminada. Além dos diversos tipos de maracatu, a alfaia encontra-se também no coco e na ciranda. Disponível em: < <http://www.percussionista.com.br/instrumentos/alfaja.htm> >. Acesso em: 12 jul 2016.

<sup>11</sup> É a entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo MinC. É fundamental que o Estado promova uma agenda de diálogos e de participação. Neste sentido os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1> >. Acesso em: 02 abr 2016.

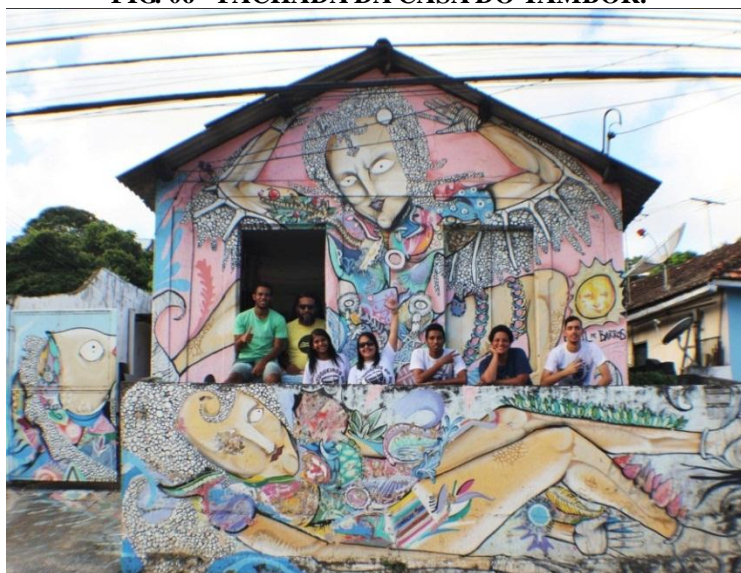
**FIG. 05 - PRIMEIRA OBSERVAÇÃO NO PONTO DE CULTURA.**



Fonte: A autora, 2015.

Em meados de janeiro de 2016, o Grupo foi para outro espaço, conhecido como Casa do Tambor (fig. 06), no mesmo bairro, também um espaço informal, simples, onde os *Batuqueiros* ensaiam, conversam e trocam impressões e experiências. Segundo Batuqueiro2, “A casa do Tambor também é a casa dos meus Batuqueiros do Silêncio” (2016).

**FIG. 06 - FACHADA DA CASA DO TAMBOR.**



Fonte: Melo, 2016.

A estrutura do espaço físico é de uma residência humilde, composta por uma sala (fig. 07), um corredor, uma cozinha, um banheiro, dois quartos e uma área de serviço, constitui-se em um espaço com pouca ventilação e extremamente apertado. No mesmo espaço, o educador produz instrumentos musicais, principalmente alfaias, e também ocorrem

ensaios de outro grupo de música e cultura popular.

**FIG. 07 - SALA DA CASA DO TAMBOR.**



Fonte: A autora, 2017.

A casa divide o terreno com outra casa, e dispõe de um oitão<sup>12</sup> onde às vezes acontecem reuniões, já que é o lugar mais arejado (fig. 08).

**FIG.08 - REUNIÃO EM 13 DE SETEMBRO DE 2016.**



Fonte: Melo, 2016.

Além de local para as reuniões, o oitão da casa serve para conversas descontraídas que acontecem geralmente enquanto se espera todo grupo chegar e, caso haja intervalo nos ensaios do grupo (fig. 09,10).

---

<sup>12</sup> Espaço compreendido entre a parede lateral da casa e o muro de divisa do terreno.

**FIG. 09 - CONVERSAS NO OITÃO DA CASA.**

Fonte: A autora, 2016.

A casa possui energia elétrica e água encanada, mas não dispõe de móveis adequados para as atividades, as cadeiras foram recebidas através de doação e todas estão com avarias. O Grupo não possui mesas, computador, lousa de apoio, nem cartazes ou placas com as informações da MusiLibras, criada pelo educador, para apoio aos estudos musicais. Falta estrutura.

**FIG. 10 - INTERVALO DO ENSAIO.**

Fonte: A autora, 2016.

No espaço onde acontecem os ensaios tem apenas um banner com o nome do grupo que às vezes é utilizado nas apresentações (fig.11). Como o espaço também é utilizado para

confecção de instrumentos, principalmente, de alfaias, está sempre cheio de materiais espalhados pelo ambiente.

**FIG. 11 - ESPAÇO ONDE ACONTECEM OS ENSAIOS.**



Fonte: A autora, 2016.

De janeiro a fevereiro de 2017, os ensaios ocorreram no município de Olinda, na Ladeira de São Francisco, no espaço Coletivo 7 (fig.12). O espaço é improvisado para os ensaios e, ao mesmo tempo, aberto para visitação e venda de artesanato, não sendo, portanto, um local com boa estrutura para os encontros. A mudança temporária de espaço é em função da famosa festa de Carnaval, ou Folia de Momo. O Coletivo 7 localiza-se na parte histórica do município, onde ocorrem as prévias e a festa propriamente dita. Sendo o espaço aberto, eles consideravam que era mais fácil outras pessoas conhecerem o grupo, já que por ali passavam muitos turistas.

**FIG. 12 - VARANDA DO COLETIVO 7- LOCAL DOS ENSAIOS EM OLINDA**



Fonte: A autora, 2017.

O grupo fez apresentações durante o carnaval, e apresentaram a nova música criada pelo educador: “Batuque de Surdo”. A palavra *surdo* refere-se a um tambor, instrumento musical de percussão<sup>13</sup>. Letra da música:

### **Batuque de Surdo**

Um surdo tocando surdo  
parece um absurdo 2X  
mas quando um surdo toca o surdo  
ele chama mais um surdo  
que convida outro surdo  
pra fazer um batuque surdo  
(refrão)  
quem foi que disse  
que a música é só para ouvir  
a música basta sentir  
pra ser feliz e dançar

<sup>13</sup> O surdo é um tambor cilíndrico de grandes dimensões e som profundamente grave. O surdo é tipicamente feito de madeira ou metal e possui peles em ambos os lados. Surdos também podem ser encontrados em bandas marciais ou militares e geralmente são utilizados para marcar o pulso binário da marcha. É tocado com uma baqueta em uma mão e com os dedos e a palma da outra mão. Disponível em: <<http://www.percussionista.com.br/instrumentos/surdo.html>>. Acesso em: 23 mar 2015.

e pra dançar  
 basta sentir a emoção  
 a música vem do coração  
 e faz a vida melhorar  
 (refrão)

FIGURA 13 - DESENHO DO GRUPO EM REFERÊNCIA À MÚSICA.



Fonte: Arquivo pessoal do grupo.

### 5.2.2 Participantes da pesquisa

*Batuqueiros do Silêncio* um grupo composto por um educador e por jovens e adultos com surdez parcial ou total. O grupo toca os principais ritmos da cultura pernambucana, entre eles se destacam o maracatu de baque-virado<sup>14</sup>, samba<sup>15</sup>, ciranda<sup>16</sup>, afoxé<sup>17</sup>, frevo<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Maracatu de Baque Virado tem suas raízes religiosas ligadas essencialmente as origens de matriz africana, principalmente pela chegada várias nações como: Jêjes, Nagôs, Bantos, Moçambicanos, Ketus, entre outras. Essas nações de maracatus estão localizadas em sua maior parte nos centros urbanos, porém, encurralados nos bairros das periferias, numa espécie de senzalas contemporâneas, onde hoje, a casa grande representa-se pelos bairros nobres. Disponível em: < <http://www.iteia.org.br/textos/maracatu-de-baque-virado-e-maracatu-baque-solto>>. Acesso em: 20 mar 2017.

<sup>15</sup> O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. O samba é tocado com instrumentos de percussão (tambor, surdo, timbau, pandeiro, entre outros) e acompanhados por violão e cavaquinho. O termo samba é de origem africana e tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente, suas época do Brasil Colonial, com a chegada da mão-de-obra escrava em nosso país. Disponível em: < <http://www.suapesquisa.com/samba/>>. Acesso em: 20 mar 2017.

<sup>16</sup> Ciranda. Veio de Portugal, onde é bailado de adultos. No Brasil, o ritmo é encontrado na região nordestina, dançado de modo mais lento e cadenciado. O ritmo é executado pelos músicos, chamados de “cirandeiros”. Disponível em: <<http://www.bibliotecaderitmos.com.br/ritmo/ciranda-2/>>. Acesso em: 20 mar 2017.

<sup>17</sup> O Afoxé, de origem ioruba, pode ser traduzido como “a fala que faz” e é um símbolo da cultura africana expressada em manifestações ligadas à religião, música e comportamento. Foi a primeira manifestação negra a

Os batuqueiros têm idade que variam entre vinte e trinta e quatro anos. Todos utilizam as redes sociais para se comunicarem e muitos adicionaram a pesquisadora como “amiga”. Assim, pudemos observar um pouco mais do que eles gostam, das atividades que participam e, foi possível verificar que a maioria não tem domínio da língua portuguesa escrita. Na maioria das vezes, eles utilizam o português dentro da lógica de estrutura da LIBRAS.

O grupo não tem, desde sua criação, um número limitado de participantes, já que eles não seguem uma sequência lógica nas atividades. Desde a criação em 2010, apenas um permanece até hoje de forma ativa, todos os demais entraram ao longo dos anos.

**FIG.14 - SORRISOS DE ALGUNS INTEGRANTES DO GRUPO**



Fonte: Melo, 2016.

O grupo faz parte do Projeto Som da Pele, uma experiência de inclusão com pessoas surdas. Também criado pelo educador, em 2009. O Projeto “tem como objetivo proporcionar o resgate da identidade cultural e a prática da cidadania de um segmento culturalmente e historicamente excluído, através da musicalização” (Folder do grupo, conforme Anexo A) e “[...] inclui pessoas de todos os sexos, idades, raça ou classe social, tendo como principal objetivo a integração através da arte” (Folder do grupo, conforme Anexo A).

---

desfilar pelas ruas da Bahia, em 1885. Três instrumentos são essenciais: o afoxé (ou agbê); os atabaques; e o agogô, formado por duas campânulas de metal, com sonoridades diferentes. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/afoxe-a-fala-que-faz/>>. Acesso em: 20 mar 2017.

<sup>18</sup> Frevo. Forma de expressão musical, coreográfica e poética, o frevo surgiu no final do século XIX no Carnaval de Pernambuco. A dança representa uma das mais ricas manifestações artísticas da cultura nacional, é um símbolo da inventividade do povo brasileiro, e ocorre principalmente durante a celebração dos carnavais de Recife e Olinda. A palavra frevo vem de ferver, por corruptela, frever, dando origem a palavra frevo, que passou a designar: "Efervescência, agitação, confusão, rebuliço; apertão nas reuniões de grande massa popular no seu vai-e-vem em direções opostas como pelo Carnaval. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/07/frevo-e-expressao-artistica-do-carnaval-de-recife-pe>>. Acesso em: 20 mar 2017.

O nome “Som da Pele” refere-se à pele da alfaia, que tem uma vibração muito marcante. Como o campo sensorial dos surdos é explorado e há muita percussão corporal, o Griô argumenta que “é pele humana misturando-se à da alfaia.” A alfaia, grande tambor, é um dos instrumentos de percussão de origem africana utilizado no maracatu, um ritmo musical, dança e ritual de tradição afro-brasileira, difundido no estado de Pernambuco do nordeste brasileiro. Teve origem nas congadas, cerimônias de coroação dos reis e rainhas da Nação Negra, a partir do final do século XVII. O termo “batuqueiros” vem em função do “batuque”<sup>19</sup>.

**FIG. 15 - DETALHE DE UMA DAS ALFAIAS UTILIZADAS PELO GRUPO.**



Fonte: A autora, 2016.

A trajetória da formação do educador na área musical foi construída através do seu contato e da influência dos mestres de maracatu, dos cantadores de coco e dos cirandeiros que ele conviveu durante sua adolescência, no bairro de Casa Amarela, no Morro da Conceição. Ou seja, ele não é um músico com formação escolar, tudo que aprendeu foi através do convívio com mestres e grupos de música popular, uma educação não formal, assim como está trabalhando com os Batuqueiros. Consideramos isso uma riqueza. Para Gohn (2013, p. 39-40) “na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. E foi nessa troca que ele aprendeu a dar valor a sua cultura.

O educador tem interesse por música desde muito jovem, como nos contou:

---

<sup>19</sup> Batuque é a essência da cultura negra brasileira. Os sons dos tambores, berimbaus, adufes (pandeiros) e agogôs levam homens e mulheres a sintonizar seus corpos e espíritos através da ginga da capoeira, da congada, do maracatu, do samba. Disponível em: <<http://serradabarriga.palmares.gov.br>>. Acesso em: 11 mar 2016.

[...] “eu tinha doze anos, e me apaixonei pelo bатуque. [...] Na minha adolescência inteira, fui visitando várias nações, depois, chegando na fase adulta aprendi a fazer os tambores. Eu queria pesquisar a sonoridade que cada tambor poderia resultar, aí eu queria fazer tambores de vários tamanhos, *pra* ver que tipo de voz saía de cada tambor [...] (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

A inspiração para a criação do projeto veio depois de experiências de musicalização com pacientes psiquiátricos, cegos e com crianças com síndrome de Down, onde o educador percebeu claramente que a música transpõe qualquer barreira. Mas foi assistindo ao filme “O Resto é Silêncio”<sup>20</sup>, de Paulo Halm (2003), que mostra a curiosidade que a pessoa surda tem em relação às sensações que a música provoca, que ele começou a experiência.

O educador percebeu que precisava de luzes, de percussão corporal e de matemática para trabalhar teoria musical. Buscando comunicar-se com eles, já que não sabia a LS, criou, aos poucos, a metodologia MusiLibras, uma metodologia musical que inclui recursos luminosos, um alfabeto musical/visual, metrônomo visual, sensores, adaptação e práticas de percepção corporal utilizando o corpo como instrumento.

O metrônomo visual (fig. 16) pode ser considerado uma tecnologia assistiva, que, segundo Bersch e Tonolli (2006, p. 1) é “[...] todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”.

**FIG. 16. METRÔNOMO VISUAL INSTALADO EM UMA APRESENTAÇÃO**



Fonte: A autora, 2016.

<sup>20</sup> O resto é silêncio. [Filme]. Produção de Eduardo Nunes, direção de Paulo Halm. Rio de Janeiro, Artifício Cinematográfico, 2003. 22 min. color. son. Disponível em: <[http://portacurtas.org.br/filme/?name=o\\_resto\\_e\\_silencio](http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_resto_e_silencio)> . Acesso em: 20 maio 2015.

Segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, podemos considerar que a MusiLibras também é uma tecnologia assistiva, e não apenas o metrônomo visual.

O grupo vem realizando apresentações regulares tanto em eventos acadêmicos quanto artísticos em várias cidades do país e servindo de inspiração para novos grupos e projetos. A maior e, considerada por eles, a mais importante até o momento, foi a participação na Cerimônia de encerramento das Paralimpíadas em dezoito de setembro de 2016, no Rio de Janeiro, no estádio do Maracanã (fig. 17).

**FIG. 17 - APRESENTAÇÃO NAS PARALIMPÍADAS – EDUCADOR SE COMUNICANDO EM LIBRAS.**



Fonte: Grupo, 2016.

Foi no Ponto de Cultura Vivendo a Vida com a Arte e, na Casa do Tambor, com o grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, que se desenvolveu a pesquisa buscando investigar se havia inovação pedagógica nas práticas estabelecidas no grupo.

### 5.3 TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Segundo Creswell (2014), a coleta de dados envolve vários procedimentos e, “Significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para registrar as informações e prever questões éticas que possam surgir” (p. 121). Assim, compreendemos que a recolha ou coleta de dados compreende um conjunto

de atividades que objetivam reunir informações significativas para responder às perguntas da pesquisa.

Ao nos inserirmos no meio pudemos analisar a rotina do grupo e suas peculiaridades, como conviviam e como aconteciam as práticas e, coletar os dados que foram posteriormente analisados e validados. Os dados foram recolhidos em tempo real, para maior riqueza de detalhes e, posteriormente foram enriquecidos com as lembranças que vieram a partir das releituras dos materiais.

Para darmos início a nossa permanência no campo julgamos pertinente obter permissão para participar das atividades. Assim, antes do acesso ao grupo nas suas atividades, pedimos autorização verbal e posteriormente por escrito, através do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), ao responsável pelo grupo.

### 5.3.1 Observação participante

Assim como a etnografia, a observação participante teve sua origem nos estudos da Antropologia e Sociologia sendo considerada como um dos principais instrumentos na pesquisa qualitativa para coleta de dados. Observar tudo ao nosso redor é uma atividade cotidiana do ser humano, e está impregnado com nossos valores, conceitos e preconceitos.

Para Lapassade, “A observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica” (2005, p. 69), tendo como objetivo produzir um estudo com profunda articulação com as dimensões sócio culturais dos envolvidos, em contato direto, compartilhando de suas atividades a partir de uma longa permanência no contexto social, através de observação e escuta participante. Para Bogdan e Taylor (1975 apud LAPASSADE, 2005), trata-se de uma “[...] pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes [...]” (p. 69). O pesquisador é um instrumento valioso de recolha de dados através da observação participante, e segundo Lapassade (2005):

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades) [...] (Idem, p. 69).

A observação participante oportuniza uma interação com os sujeitos, tornando-se parte dele e verificando como a aprendizagem vai sendo construída, mantendo o foco no estudo, procurando interferir, ou talvez, influenciar, o menos possível.

Para Lüdke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da

“perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação participante é, portanto, uma partilha de experiências entre o pesquisador e os sujeitos em seu ambiente natural, onde os fenômenos ocorrem de maneiras distintas e devem ser percebidos além das aparências. Nossa opção foi pela observação participante periférica, que segundo Fino (2003b):

[...] é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem , no entanto, admitidos no centro dessa actividade ( FINO, 2003b, p.4).

### 5.3.2 Registros fotográficos, áudios e vídeos

O trabalho de campo seja durante a observação participante e entrevistas foi acompanhado através de registros com vídeos, áudios e fotos. Esses registros ajudaram na interpretação do contexto e muitas vezes revelaram detalhes que não foram percebidos no momento do ocorrido, e serviram como ferramentas geradoras de dados. Todos os registros eram visualizados posteriormente pela pesquisadora. Assim, foi possível aumentar a riqueza dos detalhes ao descrever o local e os sujeitos da pesquisa. A pesquisadora não fez esse tipo de registro em todos os encontros para não ser tão invasiva, apesar de os batuqueiros estarem acostumados a serem fotografados ou filmados, por conta das apresentações públicas.

O uso dos equipamentos foi feito de maneira discreta, e algumas vezes nos foi solicitado pelo grupo que a mesma fizesse o registro dos encontros, já que eles não têm ninguém como apoio. A pesquisadora fez um curso de introdução à fotografia para tentar registrar da melhor forma esses momentos. Os equipamentos utilizados no dia a dia foram uma máquina fotográfica digital e um celular. Segundo Bogdan e Biklen “Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local da investigação [...]” (1994, p. 140).

A descrição de algumas situações por meio de imagens fotográficas pode ser considerada mais profunda do que por meio de palavras. Segundo Vergara (2010, p. 83) a fotoetnografia, que se insere no campo da antropologia visual, é considerada uma variante da etnografia, que vai além da ilustração, tendo como proposta narrar por meio de imagens. Trata-se da apresentação de outra forma narrativa: a imagem, o texto fotoetnográfico (ACHUTI, 1991 Apud VERGARA 2010). Utilizam-se trechos do diário de campo para

contextualizar a leitura de imagens, e organiza-se o texto fotoetnográfico. Assim, buscou-se através dos registros visuais apresentar, com pouco texto, situações e detalhes através da riqueza das imagens.

Todos os arquivos de imagem e som foram arquivados em um computador e com cópia em pen drive, separados por datas. A imagem pode ser utilizada como uma poderosa ferramenta pedagógica e comunicacional, trazendo percepções, reflexões e sentimentos distintos. Sendo o estímulo visual a principal forma de comunicação de pessoas surdas, já que seus olhos fazem o “papel” dos ouvidos, ponderamos que a investigação utilizando também, resultados fotográficos, possa ter um alcance maior no povo surdo.

### 5.3.3 Recolha de documentos e artefatos

Em um processo investigativo de caráter etnográfico é relevante a recolha de documentos e artefatos e sua análise, por trazer maior riqueza de detalhes que não é possível durante a investigação, ou mesmo que vem sendo conservado através do tempo. Segundo Spradley (1980) *apud* Creswell (2014), os artefatos devem ser “[...] o foco de atenção para o etnógrafo quando determina o que as pessoas fazem e usam, tais como roupas e ferramentas (artefatos culturais)” (p, 223).

Durante a investigação aconteceu toda a seleção e interpretação de informações existentes em documentos e artefatos do grupo (folder, metrônomo visual, entrevistas em jornais impressos, fotos, vestuários de apresentação, instrumentos musicais, logomarcas utilizadas ao longo dos anos), assim como informações no blog do grupo, redes sociais, pesquisas acadêmicas entre outros. Estes artefatos constituem “um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (MACEDO, 2010, p. 107).

### 5.3.4 Diário de bordo

O diário de bordo ou diário de campo foi uma ferramenta de trabalho utilizada no estudo, durante a observação participante, como registro sistemático das observações. O recurso serviu como suporte documental da prática investigada, permitindo sistematizar as experiências, percepções, ideias e reflexões da pesquisadora em um processo de construção de conhecimento durante e após o trabalho de campo. Bogdan & Biklen (1994) subdividem as notas de campo em duas perspectivas: o descritivo e o reflexivo. “O primeiro é descritivo, em

que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 152).

Bogdan & Biklen (Idem, p. 150) salientam que “[...] depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva [...] o que aconteceu”. Assim, as notas no diário foram realizadas, no contexto da pesquisa, no momento em que ocorreram, e por vezes foram feitas apenas anotações simples, palavras-chave e desenhos durante o processo de observação, para depois serem ampliadas e detalhadas. Foi registrado o jeito de vestir e de se comportar dos sujeitos, atividades, descrição do espaço físico, e o comportamento da pesquisadora através de suas reflexões, suposições e impressões. Todas as notas foram separadas em ordem cronológica, para melhor acompanhamento. Foi criado um formulário básico impresso, para anotações em campo (Apêndice B), que depois eram reescritos, digitados e arquivados em computador, que serviram como banco de dados.

Em nosso percurso buscamos nos aproximar do caminho de Macedo, quando afirma que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

Acreditamos que o diário etnográfico merece um cuidado especial por parte do pesquisador, já que traz em si a possibilidade de percorrer caminhos e trajetos cheios de surpresas e riquezas. Aqui também é um lugar de reflexão sobre conflitos e dilemas éticos.

O encontro etnográfico é um mergulho lento, complexo e significativo na memória do outro e, ao se fazer o registro, tenta-se reter para além do que lhe é contado, é preciso ler nas entrelinhas. Isto condiz a uma leitura que apreende motivações inconscientes ou indizíveis, desveladas através de descontinuidades e paradoxos.

Pode-se afirmar que as implicações da realidade que atuam na narrativa etnográfica ancoram-se ao mesmo tempo na bagagem cognitiva do pesquisador, ou seja, na história do seu caminho de desenvolvimento, pensamento e linguagem, e no arranjo dramático a partir do qual ele estabelece uma significação a uma série de episódios e situações vividas ao longo de sua estadia no campo, mediados por atos de escrita.

### 5.3.5 Entrevistas não estruturadas

Mais uma ferramenta utilizada na investigação para recolha de dados foi a entrevista, que é um momento rico e importante da investigação devendo respeitar a cultura e valores dos sujeitos. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Adotamos a entrevista não estruturada, que à luz de Bento (2011) é “Um auto-relato oral em que o investigador faz perguntas aos respondentes, sem visões preconcebidas do conteúdo específico ou fluxo de informações que serão recolhidas” (p. 54). Assim, as entrevistas não estruturadas foram utilizadas com os participantes do grupo, de forma individual. Embora de forma espontânea apoiamos o pensamento de Macedo (2010), quando aponta que:

[...] a entrevista não-estruturada é flexível, mas também é coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto se trata de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma, já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador (MACEDO, 2010, p. 105).

As entrevistas foram realizadas após longo tempo com a observação participante, porque entendemos que era necessário certo grau de aproximação para que os mesmos tivessem confiança e liberdade para se comunicarem de forma mais natural possível. Para Lüdke e André (1986) “[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”.

Com os batuqueiros ouvintes foi gravada em vídeo e depois transcrita para um entendimento fiel e, considerando que os demais envolvidos se comunicam através da LIBRAS, e que a pesquisadora não utiliza essa linguagem, as entrevistas com eles também foram registradas através de vídeos com a mediação de uma intérprete da LIBRAS. A pesquisadora estudou um pouco de LIBRAS, buscando uma comunicação um pouco mais efetiva com o grupo, o que poderia facilitar e enriquecer sua pesquisa e entendimento a respeito da cultura surda de um modo geral, mas encontrou bastante dificuldade, e seria impossível fazer as entrevistas sem o intérprete. Assim, convidamos uma intérprete amiga do grupo, para evitar maiores afastamentos ou acanhamento por parte dos entrevistados. As transcrições das entrevistas foram feitas *ipsi literis*.

Como o educador do grupo, que assinou o termo de consentimento livre e

esclarecido julgou que não era necessário o termo para todos os participantes, achamos importante quando marcamos as entrevistas pessoais, explicar em resumo do que se tratava a investigação e deixar claro que eles poderiam ou não participar das mesmas, e que estava garantido o anonimato nessa atividade. Entendemos que assim respeitávamos a participação deles e que talvez se comunicassem de forma mais espontânea durante as conversas.

Na etnografia, as entrevistas realizadas promovem uma interação com a observação participante, sendo complementares ao estudo, por sua riqueza e pertinência, mostrando com mais clareza e realidade os valores e crenças da cultura estudada.

### 5.3.6 Análise de Conteúdo

A etnografia é um campo de pesquisa que por sua natureza traz uma riqueza de sentidos e informações, sendo aqui chamados de dados e, que segundo Bogdan & Biklen:

[...] referem-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149).

A análise e interpretação desses dados, dentro de uma investigação configuram-se como um momento de extrema reflexão por parte do pesquisador, pressupondo uma linha imaginária de ligação entre a confrontação pessoal do material recolhido e da interpretação que se dará aos dados. Segundo Macedo (2010) é: [...] “tentar colocar-se na posição de ator, isto é, fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais terá acesso ao que estamos denominando de âmbitos da qualidade” (MACEDO, 2010, p. 38).

Assim, nesse momento também se percebem aspectos relevantes, referências e padrões, possibilitando um encontro com aspectos da cultura local e com a dinâmica social resultante do entrelaçamento das linhas sociais e educacionais do grupo analisado. E, Segundo Fino (2008b, p. 4), “a validade e a riqueza de significados dos resultados obtidos dependem diretamente e em grande parte medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza”.

Segundo Bogdan & Biklen (Idem, p. 205):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos

materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 205).

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, que é uma técnica para o tratamento de dados que identifica o que está sendo dito a respeito de determinado assunto. Segundo Bardin é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Em nosso estudo fizemos a análise de grade aberta, que ocorre quando se identificam categorias de análise, à medida que vão surgindo ao pesquisador. De acordo com Vergara, “Procede-se ao rearranjo das categorias durante o andamento da pesquisa. Estabelecem-se categorias finais de análise” (VERGARA, 2010, p. 9). Durante toda a investigação fizemos registro de algumas categorias mais importantes, e por fim chegamos às categorias finais e, dispondo também de aporte teórico de autores já mencionados, os quais abalizaram os caminhos que essa análise tomou.

Para Bardin (idem), a análise de conteúdo é ordenada em três fases sequenciais: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p.125). A pré-análise compreende a escolha dos documentos a serem analisados, principiando com uma leitura que o autor chama de “flutuante”, entrando em contato com o material, a organização desses dados e, a descrição de hipóteses e de objetivos que irão respaldar a categorização.

É importante verificar se o material tem pertinência com o que se propõe o estudo. Concluída essa etapa, parte-se para a fase seguinte, que é da exploração do material, onde o material é dividido em unidades de registros, aí se pode verificar a frequência que essas unidades aparecem ou através da análise temática das unidades de registro e das unidades de contexto (vocábulos, frases e parágrafos). Com essa técnica é possível verificar categorias que dialogam com o referencial teórico.

Como rigor metodológico fizemos a triangulação dos dados, ou seja, um cruzamento das informações vindas de diversas fontes. Nesse estudo, a análise e a triangulação ocorreram entre os dados coletados na pesquisa através da observação participante periférica, nos ensaios e estudos do grupo, assim como em suas apresentações públicas, registrado através do diário de campo, o resultado das entrevistas etnográficas e a análise dos artefatos. Macedo (2010) diz que: [...] a *triangulação* é um recurso sistemático que dá valor de consistência às

conclusões da pesquisa pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade (p.141). O autor também lembra que é necessária a “voz do ator social”, e que as citações das falas dos atores são um recurso apropriado em termos “de coerência teórico-epistemológica para a etnopesquisa.” Sugere ainda que outros recursos podem ser utilizados como jornais, cartas, fotos, desenhos e outros.

A partir da análise dos dados foi possível estabelecer uma categorização, ou seja, um reagrupamento das unidades de registro em função das características comuns desses elementos, através das categorias analíticas e, essas, segundo Macedo (2010, p. 138):

[...] irão abrigar analítica e sistematicamente um dos subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico (MACEDO, 2010, p. 138).

Estas categorias apresentam uma visão acerca dos assuntos abordados, das ocorrências, das relações entre os sujeitos envolvidos, situações e contextos, comportamentos, dentre outras situações. O contato estabelecido no campo de investigação e com a cultura vivida e criada no grupo permitiram-me inferir que existem padrões de significados, hábitos, e valores do grupo.

#### 5.4. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em qualquer abordagem de investigação adotada o pesquisador sempre se confronta com vários aspectos éticos, seja durante a permanência no campo, durante a análise assim como na divulgação dos resultados, devendo planejar como essas questões devem ser tratadas, com respeito e segurança. Segundo Creswell (2014) essas questões “[...] estão em contínua expansão, à medida que os pesquisadores se tornam mais sensíveis às necessidades dos participantes [...]” (p. 58).

“A ética é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 75), ela orienta o comportamento humano através de regras e princípios morais. Assim, ela se incorpora em qualquer atividade humana.

Esse estudo foi pautado no regulamento do Código de Ética do Antropólogo e da Antropóloga, da Associação Brasileira de Antropologia<sup>21</sup>, por não termos outro parâmetro estabelecido para pesquisas. Assim consideramos que são direitos das populações envolvidas:

---

<sup>21</sup> ABA. Código de Ética do Antropólogo e da Antropóloga. Disponível em <<http://www.abant.org.br/?code=3.1>>. Acesso em 11 mar 2017.

1. Direito de ser informadas sobre a natureza da pesquisa.
2. Direito de recusar-se a participar de uma pesquisa.
3. Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais.
4. Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.
5. Direito de acesso aos resultados da investigação.
6. Direito de autoria e co-autoria das populações sobre sua própria produção cultural.
7. Direito de ter seus códigos culturais respeitados e serem informadas, através de várias formas sobre o significado do consentimento informado em pesquisas realizadas no campo da saúde (ABA, 1986/1988).

Assim, seguimos essas diretrizes, em princípio revelando o propósito do estudo, respeitando o que foi relatado pelos participantes, respeitando sua individualidade e evitando enquadrá-los em rótulos preconceituosos ou estereótipos, respeitando o local e perturbando o menos possível e, respeitamos seu anonimato. Segundo Creswell (2014), também é necessário sairmos do campo aos poucos e avisando aos participantes do nosso afastamento.



**PARTE III** | **ANÁLISE E DISCUSSÃO  
DOS DADOS**

---



---

## CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

A análise e discussão dos dados levaram em consideração os objetivos da pesquisa que eram identificar se havia inovação pedagógica na prática vivenciada no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, observar se havia ressignificação dos valores culturais e compreender, a partir da visão dos surdos, o significado da música na vida deles.

Como descrito no capítulo anterior, para a análise dos dados utilizamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo. A análise dos dados foi acontecendo ao longo da investigação e ao final, com todos os dados em bruto. Fizemos uma leitura “flutuante” primeiramente de todo o material obtido na observação participante, registrados no diário de bordo (Apêndice C), com vídeos e imagens fotográficas, nas entrevistas transcritas (Apêndice E), nos arquivos pessoais do grupo e nas pesquisas obtidas de fontes na internet sobre o grupo (Anexos A, B, C, D).

Em seguida, o material foi classificado e separado de acordo com as similaridades encontradas nas unidades de registro para que pudéssemos fazer uma análise categorial, que segundo Bardin (2011) é a mais utilizada e, fornece através da condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Dessa forma, os dados resultantes dessa classificação puderam ser agrupados em categorias.

Na abordagem indutiva a criação das categorias dar-se a partir dos dados coletados, sua finalidade não é desenvolver ou testar hipóteses, mas fundar uma compreensão dos fenômenos investigados. A abordagem indutiva também tenciona um rigor científico, que é construído ao longo de todo o processo, não podendo ser garantido a priori.

Utilizamos a análise de grade aberta, onde identificamos categorias de análise, à medida que foram surgindo durante a investigação, como a Metodologia MusiLibras e Musicalidade e Surdez. Ao final da investigação chegamos às categorias finais e, dispomos também de aporte teórico de autores já mencionados, os quais abalizaram os caminhos que essa análise tomou.

Emergiram temáticas que ocorreram com maior frequência e que selecionamos como categorias mais significativas - Metodologia MusiLibras - Significados e sentimentos da prática musical - Musicalidade e surdez.

Durante o período de novembro de dois mil e quinze a abril de dois mil e dezessete, foram observadas as práticas pedagógicas do grupo, que transcorriam sem uma rotina fixa

para os dias, horários e atividades. O aprendizado no uso dos instrumentos vai acontecendo naturalmente, permitindo uma liberdade e um leque de possibilidades. O educador não apresentava propostas para as atividades diárias. Talvez por falta de recursos ou por não haver um interesse mais lúdico nas atividades, não observamos no espaço construção coletiva de materiais por parte deles.

Foi possível perceber que a frequência dos batuqueiros também é bastante flutuante. Também não existem critérios formais de ingresso no grupo. No início de nossa investigação em 2015, o grupo tinha uma média de seis participantes ativos, e dois ou três eventuais. Em vários encontros foi possível conhecer outros participantes, amigos ou companheiros do grupo, que participavam apenas uma ou duas vezes dos ensaios ou das apresentações públicas.

Não existe um registro formal das apresentações públicas. Algumas vezes as apresentações são publicadas nas redes sociais, pelo educador. Alguns alunos também postam eventualmente fotos das apresentações. Eles ficam mais empolgados quando as apresentações acontecem em outros estados, pois adoram viajar. Segundo o educador, ao todo já são mais de duzentas apresentações desde 2010. No período da pesquisa foi possível acompanhar sete apresentações públicas, que ocorreram nos municípios de Recife, Olinda e Pesqueira, todos no estado de Pernambuco.

Durante o período de observação percebemos que o grupo utilizou vários instrumentos musicais, como ganzá, surdo, abê, agogô, conga e a alfaia, sendo esse último o mais utilizado. A alfaia tem um som forte, que reverbera trazendo grande vibração, que eles gostam bastante. Perguntamos diretamente a eles se tinham alfaia em casa para treinar, mas apenas dois batuqueiros disseram que sim.

As entrevistas foram realizadas com o educador e com quatro batuqueiros no final da investigação, porque entendemos que era necessário certo grau de aproximação para que os mesmos tivessem confiança e liberdade para se comunicarem de forma mais natural possível. Foi principalmente através das entrevistas que conseguimos analisar melhor a categoria *Significados e Sentimentos da prática musical*. Já as categorias *Metodologia MusiLibras* e *Musicalidade e Surdez*, foram melhor analisadas com os dados obtidos na observação participante.

A análise dos dados, a inferência e a acepção, dão oportunidade para que os resultados das fases precedentes sejam cheios de significados e validados pelo pesquisador por meio de conexões e deduções em confrontação com o referencial teórico. Agora apresentaremos esse encontro, entre a trajetória de uma investigação e o caminho do grupo pesquisado, em uma narrativa com atenção centrada nas falas do sujeito, a partir de

fragmentos coletados em campo e fazendo uma correlação com um referencial teórico.

## 6.1 METODOLOGIA MUSILIBRAS

A Metodologia MusiLibras como categoria, foi considerada nesse estudo como parte das práticas pedagógicas realizadas no contexto do grupo através dos seus recursos metodológicos criados pelo educador do grupo. A metodologia criada pelo educador configura-se dentro dos parâmetros da ENF.

Assim afirma Gohn (2006): “Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos”. As atividades acontecem de acordo com a disponibilidade do educador, em sua maioria na Casa do Tambor e, só acontecem com sua presença. As atividades estão divididas em encontros, que eles denominam de ensaio e apresentações públicas (fig. 18,19). As práticas exercidas no grupo não obedecem um calendário fixo, nem conteúdos organizados e nem um roteiro pré-estabelecido, como foi explicado pelo educador:

A gente não consegue manter um calendário de ensaios regulares, eu tenho espaço, mas falta estrutura no espaço. Nem tudo depende de dinheiro, mas muita coisa envolve dinheiro. É que, eu não consigo conduzir tudo sozinho, agora a gente tá avançando pra construção de um coletivo, que vai ajudar na condução desse Instituto Som da Pele. Então talvez a partir disso a gente consiga criar um calendário com aulas mais específicas por semana. Aula de cultura brasileira, cultura africana, aula de português, aula de matemática, porque tudo isso vai ajudar nas aulas de música (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

**FIG. 18 - APRESENTAÇÃO PÚBLICA DO GRUPO EM 08 DE ABRIL DE 2017.**



Fonte: A autora, 2017.

As atividades que ocorriam nas apresentações públicas algumas vezes eram precedidas de ensaios específicos, mas em sua maioria acontecem naturalmente, pois estão sempre ensaiando e já possuem um repertório que pode ser apresentado na maioria das ocasiões. Em geral nas apresentações públicas o educador conta um pouco da trajetória do grupo e, informa que é um grupo aberto para novos participantes. Em geral a disposição no espaço é em forma de U, e o educador fica na frente, como se observa na figura 18. Para o grupo, as apresentações públicas são o resultado do aprendizado que ocorre nas práticas cotidianas.

**FIG.19 - ENSAIO DO GRUPO NA CASA DO TAMBOR.**



Fonte: A autora, 2016.

Observamos que as atividades que são denominadas ensaios ocorriam em sua grande maioria na Casa do Tambor (fig. 19), mas também podiam ocorrer em qualquer espaço físico que o educador determinasse. Esses encontros não seguem dias nem horários pré-fixados, mas durante o tempo que acompanhamos o grupo, em sua maioria ocorreram aos sábados à tarde. Os ensaios seguem de acordo com a orientação do educador ou às vezes algum batuqueiro começa a tocar e os outros seguem. Não existe tempo limitado para essas atividades e elas não seguem um roteiro. É durante os ensaios que eles vão criando intimidade com a música. Eles compreendem que todas as atividades são a partir dos recursos pedagógicos da Metodologia MusiLibras.

Perguntamos diretamente ao educador como ele explicava essa metodologia em seu conjunto e, ele nos disse:

Educador: Essa Metodologia MusiLIBRAS, ela, eu coloquei esse nome inspirado no alfabeto MusiLIBRAS, de cada figura do tempo. Figura do tempo é, são os símbolos que a gente usa pra escrever uma frase musical, cada figura representa um tempo, e

tem uma duração, e quando eu tava fazendo minha primeira oficina com os surdos, de sensibilização musical com os surdos, eu vi que era necessário apresentar pra eles um pouco de teoria musical e durante esse momento eu criei esse alfabeto, [...] a gente consegue construir uma frase rítmica através dela, uma frase do maracatu [...] Eu percebi que aquilo era o início (pausa) de um grande projeto, projeto de vida. Então eu comecei a botar a cabeça *pra* funcionar e criar outras ferramentas que ajudasse o alfabeto e somadas ao alfabeto, facilitasse ainda mais a compreensão desse universo musical por parte dos surdos. E aí, eu criei o metrônomo, metrônomo visual [...] (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

Pesquisadora: então tu achas que a metodologia está em construção?

Educador: Sim, ela tem alguns recursos muito impactantes né, mas outras ferramentas surgirão, e que serão somadas a essas que eu já criei, *pra* fazer a coisa ficar mais dinâmica, mais didática (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

A Metodologia MusiLibras é organizada através de recursos pedagógicos, nomeadamente a Percussão Corporal, o Alfabeto Musical Visual e o Metrônomo Visual, e é uma metodologia diferenciada de musicalidade voltada especificamente para pessoas surdas. Os recursos pedagógicos foram criados e agregados em etapas, em função das necessidades que o educador foi observando desde o primeiro grupo que trabalhou. Embora as práticas pedagógicas ocorram em um ambiente não formal de aprendizagem, eles utilizam o termo professor, para o educador, e alunos para eles, o que gera um certo formalismo e uma hierarquia. A MusiLibras é transmitida aos batuqueiros através de um educador, o criador da metodologia, que é um Griô, ou seja, mestre da tradição oral de uma comunidade.

Embora empolgado por novas ideias que enriquecerão a Metodologia MusiLibras, e onde ele diz que tem interesse em formar educadores surdos, ele também tem uma tristeza pois não observa tanto interesse por parte de todos para aprendizagem. Observamos que em muitos momentos, sejam eles durante os ensaios e inclusive nas apresentações públicas alguns pareciam entediados, às vezes ficavam sérios ou muito distraídos, olhando para outras direções, nem para o educador e nem para o público, no caso das apresentações. Nas questões de ordem prática, como organizar, arrumar e guardar os instrumentos musicais também verificamos que não existe por parte deles interesse e nem iniciativa para tal, com exceção de um dos rapazes, que sempre está atento e se envolve com essas questões. Comentamos com este batuqueiro sobre isso, e ele nos disse:

Batuqueiro3: Seja em qualquer lugar, não só aqui, eu gosto de tudo organizado. [...] Fico olhando a bateria, eu sempre sou muito organizado, vejo se *tá* as lâmpadas certo, tudo direitinho [...] (Batuqueiro3, transcrição da entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Identificamos que para o educador a metodologia é uma ferramenta que pode servir de elo entre a pessoa surda e a cultura, para esse grupo especificamente a cultura

pernambucana, pois acredita que muitos surdos podem estar de fora desse âmbito cultural, por falta de oportunidade. Ele sempre fala que sua motivação ao criar o projeto foi a intenção em fazer um resgate cultural dos surdos, como por exemplo, como comentou nesse dia:

[...] eu tive um desejo inicial de fazer um resgate cultural de cada um desses jovens, e até sonhei que podia de repente, encontrar algum neto, bisneto de D. Santa, de Sr. Luis de França, de alguns desses ícones da cultura popular que passaram por aqui e deixaram o legado né. Ou será que [...] pelo fato de ser surdo, pode não conhecer de perto a herança cultural que ela deixou no maracatu aqui, um elemento de resistência cultural (Educador, transcrição de áudio em vinte e quatro de setembro de 2016).

Ele sempre faz referência à riqueza cultural de Pernambuco, em especial as manifestações de origem negra, e que nisso se baseia seu trabalho. Houve uma curiosidade em saber, já que não foi observado diretamente esse fato, e foi indagado ao educador, como é a relação dos alunos com essa cultura, se eles de fato compreendem cada ritmo e cada manifestação, com suas figuras, músicas, alegorias, já que sabemos que a educação de surdos não atende suas necessidades, pois embora haja uma tentativa de uma educação dita inclusiva, os mesmos não têm as mesmas oportunidades que os ouvintes, já que as atividades no ambiente escolar não são adaptadas às suas peculiaridades, e ele me respondeu:

É, eu tenho essa dúvida também né. Em várias palestras aí eu cheguei a falar que nosso objetivo com esse projeto era também fazer um resgate da identidade cultural de cada um desses pernambucanos, recifenses, outros olindenses, mas que nasceram aqui, cercados dessa cultura popular. [...] Se a escola, eu também tenho esperança que a escola tenha apresentado isso pra eles né, quais os ritmos que a gente tem aqui, que personagens compõe cada uma das representações culturais, a importância dessas representações culturais como elemento de resistência cultural. Eu tenho esperança de que as escolas tenham passado isso pra eles, mas eu não tenho como afirmar, se isso aconteceu ou não, porque a educação pra surdos ainda é desconhecida por mim, eu não sei quais são os focos que eles elegem pra o ano letivo, que temas eles vão abordar. [...] Eu não sei se é assim, eu vou pesquisar mais isso. Mas o que eu quero, com o nosso projeto, se houve alguma lacuna, com relação à área da cultura, das artes, a gente quer tapar essas lacunas com esse nosso projeto, porque a gente ensina música, e a música que a gente ensina tem essa ligação com as heranças culturais. Os ritmos que a gente passa *pra* eles, eles têm um significado, tem um por que, tem um sentido. [...] Muitas músicas que a gente encontra na comunidade negra, as músicas eram usadas na lavoura, eram usadas quando nascia uma criança, eram usadas *pra* rezar. Cada ritmo tem uma função, uma função que extrapola a esfera da música, ela dialoga com comportamentos, e com o sagrado, porque tem músicas que a gente toca que tem um ritmo direto com a religiosidade afro-brasileira [...] (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

Nessa conversa observamos que o educador parecia não ter muita informação em relação à educação formal do surdo, e nem aos conhecimentos que eles têm nos temas relativos à prática no grupo, pois nunca perguntou diretamente a eles sobre o conhecimento

que eles tinham da cultura popular de Pernambuco, e nem conduziu nenhuma atividade que desenvolvesse e estivesse voltada para isso, mesmo com vários anos de atividade do grupo.

Acreditamos que ficam descontextualizadas as atividades, sem uma relação direta com os interesses e afinidades dos alunos, como também acontece nas escolas tradicionais. Não observamos um posicionamento participativo, rico e crítico dos alunos, como poderia ocorrer. Acreditamos que aqui se encontram vestígios, mesmo que não tão claros de uma educação arcaica, já que não vemos aqui, pelo menos nesse aspecto, uma prática reflexiva e crítica, como diz Ledes (2011):

A inovação pedagógica requer uma mudança na natureza da educação, em que professor e aluno são protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a esse a prática pedagógica dialética, reflexiva, crítica e inovadora (LEDES, 2011, p.312).

Também observamos que o educador sempre frisa que os ritmos trabalhados no grupo têm suas raízes na cultura negra e que tem uma forte ligação com a religiosidade, mas ao mesmo tempo ele não mostra e nem traz essa informação para discussão no grupo, porque tem receio que algum não entenda, e mesmo a família, se souber, incentive o mesmo a sair do grupo, porque acredita que existe muito preconceito. Indagamos se ele já tinha levado *Os Batuqueiros do Silêncio* para conhecerem algum mestre ou nação de maracatu, e ele disse:

Eu levei alguns surdos do batuqueiros do silêncio *pra* o ensaio, não da nação de maracatu, porque a nação de maracatu tem um vínculo com a religiosidade, [...] então achei melhor não levar os surdos pra o terreiro, onde acontecem os ensaios. Então eu levei *pra* um ensaio de um grupo percussivo, do mestre Valter, e aí não tem a parte religiosa (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

O educador disse que um dia terão aula de cultura e disciplinas de formação geral, como matemática e português, dentro do que ele entende que sejam as necessidades dos alunos, mas nunca perguntou a eles diretamente o que eles têm interesse em aprender e vivenciar nos momentos dos encontros, e também não conseguimos observar em nenhum momento alguma demanda por parte dos estudantes.

Nas apresentações é sempre o educador que determina as músicas a serem tocadas, como diz uma batuqueira: “Ele que escolhe as músicas, ele que determina” e, em alguns momentos vimos até que ele define o instrumento que cada um vai tocar, ou a posição na organização do espaço.

Vimos que a Metodologia MusiLibras completa, só é totalmente aplicada, com todos os recursos, quando o educador ministra cursos e oficinas. Tivemos a oportunidade de acompanhar Batuqueiro1 que entrou em dois mil e quinze, início da pesquisa e, embora ele não tenha participado de curso e oficina, o educador disse que ele teria mais dificuldade em

aprender, em relação aos outros que fizeram. Com esse aluno, ele foi utilizando os recursos pedagógicos sem um ordenamento linear. Nos primeiros dias observamos que ele utilizava a percussão corporal junto ao metrônomo, assim o ritmo ia de acordo com o piscar das lâmpadas, depois ensinou o alfabeto musical visual e só depois o aluno começou de fato a utilizar a alfaia.

O grupo foi formado para jovens surdos, mas no grupo também verificamos a presença de quatro ouvintes, que vão apenas para algumas apresentações, e excepcionalmente aos ensaios. Ao conversarmos com uma dessas pessoas, nós perguntamos sobre o porquê de os ouvintes não participarem dos ensaios e ela nos disse:

Quando tem alguma apresentação que o Batman chama aí a gente improvisa meio na hora. Porque a gente já tá, porque quando é coisa de cultura popular assim, a gente não precisa de muito ensaio, porque é sempre a mesma coisa, a mesma regra. A gente já sabe [...] (Batuqueiro4, transcrição de entrevista em dez de abril de 2017).

No mesmo dia, ao perguntarmos a Batuqueiro4 sobre as necessidades do grupo, ela falou que os meninos precisam ter mais ensaios, e se referia apenas aos batuqueiros surdos.

Eles podiam tá muito mais avançado assim eu acho, se tivesse ensaio toda semana, pra tocar melhor. É como se tivesse dado uma estacionada assim. Porque parece que deixou de ser escola, parece que já é uma banda que formou e quando não tem apresentação não toca. Só que não é assim, tem que continuar aprendendo né (Batuqueiro4, transcrição da entrevista em dez de abril de 2017).

Aí perguntamos em seguida: “Tu achas que os meninos têm interesse em aprender mais, em aprender outros ritmos”?

Eu acho que sim, eu até tava falando com o Batman. Poxa Batman, faz tempo que tu só pede pra os meninos tocarem assim, [aí fez umas batidas com a mão na coxa], poxa acho que dava pra eles fazerem várias outras coisas, eu acho que precisava de mais ensaio, precisa ter horário mais certinho pra ensaio, precisaria até de alguém pra ele ensinar [...] (Batuqueiro4, transcrição de entrevista em dez de abril de 2017).

Vimos que Batuqueiro4 percebe uma necessidade de ir além das atividades e conhecimentos já adquiridos pelos outros batuqueiros, e como veremos mais adiante, alguns também manifestaram interesse em continuar a participar das atividades e até em serem professores, embora o educador não verifique muito esse interesse neles.

Em entrevista com um batuqueiro comentei que eu achava música difícil de aprender, ele achou graça, e disse-me: “Tem de ser com calma, passo a passo, vai escutando devagarzinho e aí vai aprendendo um com o outro, você tem que ir combinando com outras pessoas, ter intimidade com a música” (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Achamos muito significativa essa explicação dele de que a aprendizagem é sempre compartilhada com o “outro”, ou seja, ele considera a interação e cooperação entre os pares essencial. Nesse movimento o aprendizado é agregado ao desenvolvimento e à interação social por meio da troca de informações entre pares, conforme defende Vygotsky (2007).

Essa interação e troca de experiência apresentada pelo batuqueiro foi observada também em outras situações, como no ensaio no Coletivo em Olinda:

Tem uma moça novata, nunca a vi. Ela não sabe tocar. Eles estão tentando ensinar. È sempre a mesma batida. Batuqueiro2 ficou atrás da moça batendo nos ombros dela, a cada toque, para ver se ela entendia. Achei muito interessante como Batuqueiro2 fica empolgada tentando ensinar (transcrição de diário de bordo em quatro de fevereiro de 2017).

Era visível a boa vontade dos batuqueiros tentando ensinar à novata, mas também era fácil observar que eles não dispunham de uma organização nas explicações que davam. O tempo era curto para que os batuqueiros repassassem algum conhecimento para a novata, mas foi um momento de descontração e de envolvimento deles. Não observamos tanto essa iniciativa por parte do educador, em fortalecer essa relação entre os alunos, como Matsumoto e Campos (2008) orienta “faz-se necessário investir na reconstrução das relações entre os alunos, entendendo-se que, para isto, é preciso que eles reconheçam que a relação com outras pessoas é importante para sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 210).

Fazendo análise desses momentos raros entre os aprendizes no grupo, e levando em consideração que em quase todos os ensaios não há encorajamento do educador para que eles participem de forma mais ativa, podemos dizer que o grupo, não está conseguindo “[...] romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores [...]” (FINO, 2011b, p. 07), aspecto relevante na Inovação Pedagógica. Pensamos que talvez no futuro e, aos poucos, eles possam redefinir esses papéis.

Batuqueiro1, que ainda frequenta a escola, disse-me:

No primeiro dia de aula eu expliquei a professora e aos alunos que eu era batuqueiro. Algumas pessoas não conheciam e outros já conheciam de apresentação mesmo. Aí eu fui explicando, explicando minha experiência. Tem três amigos meus que querem ir entrar no grupo (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Então aproveitei o assunto e perguntei: “E quando seus amigos chegarem lá você tem condição de ensinar a eles”? E ele rapidinho respondeu:

Sim, claro. Só ensinar, eu quero ensinar também, *pra* ir com calma, devagarzinho, fazer a mesma metodologia que eu aprendi, (bateu com as mãos nas pernas, como Batman faz) as batidas na perna, e assim a gente vai, de sábado em sábado, do

mesmo jeito que eu fiz. Tem que ver o que cada um gosta a vocação, de cada instrumento, precisa ver qual é a facilidade que eles têm, com as alfaias, o triângulo. A gente precisa ver qual é a vocação de cada um. Ou seja, eu vou repassar aquilo que eu aprendi, vou entender qual é a dificuldade [...] (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

**FIG. 20 - ALUNOS ENSAIANDO EM DUPLA.**



Fonte: A autora, 2016.

Acreditamos que o discurso desse batuqueiro revela que ele sente autonomia para ensinar, dar continuidade ao que aprendeu e ainda disse que estará atento a vocação de cada um. Essa atitude contribui para um ambiente favorável ao processo de aprendizagem. Outros batuqueiros, também responderam de forma a mostrar essa mesma autonomia, quando eu perguntei se poderia ensinar a outras pessoas. Seguem os comentários deles:

1-Batuqueiro3: \_ Sim, sim, sou capaz, claro.

2-Batuqueiro2:\_Batuqueiro1 é um exemplo disso. Batuqueiro1 chegou, eu que ensinava a Batuqueiro1. Batuqueiro1 aprendeu muito mais rápido comigo, ou seja, hoje eu sinto ele até empoderado. E aí Batuqueiro1 foi ensinando a outro, a Tayná, eu também ensinei, eu tenho alfaia, ou seja, eu tô usando essa metodologia sempre com as pessoas. [...] Eu sempre *to* instruindo o pessoal. Batuqueiro1 aprendeu muito rápido, foi muito rápido ele .

Em caminho inverso, o educador do grupo acredita que apenas dois dos batuqueiros estão mais aptos a repassarem a metodologia vivenciada no grupo, e diz que isso também só será possível depois de outro treinamento que ele terá que dar. Indagamos diretamente ao educador sobre isso:

Pesquisadora: Eu queria saber, tu achas que os que estão participando agora, eles têm condição de, se chegar um batuqueiro novo, eles têm condição de ensinar tua metodologia?

Educador: Esse é meu grande objetivo. Eu sofri uma rejeição da comunidade surda, quando eu cheguei com essa ideia maluca de uma experiência de sensibilização musical com os surdos. E aí eu percebi que sempre, um educador ouvinte vai sofrer esse tipo de barreira. [...] se eu conseguir capacitar um educador surdo com a MusiLibras, vai ter um trânsito muito mais tranquilo dentro da comunidade surda. [...] no nosso grupo atualmente tem seis integrantes, entre esses seis, eu identifico dois surdos com potencial real de serem os primeiros educadores surdos a espalhar a metodologia MusiLibras por aí [...]

Pesquisadora: Mas tu já consideras que eles estão assim capacitados?

Educador: Não, eu considero que dois precisam passar por uma nova capacitação comigo pra ficar apto a espalhar a metodologia completa, desde os exercícios de percussão corporal, aos exercícios de percepção, depois os exercícios de concentração, raciocínio, pra ir entrar na teoria musical, depois da teoria musical, prática de conjunto com o auxílio do metrônomo, e aí, depois disso aí estariam aptos a serem os primeiros educadores surdos do Instituto Som da Pele.

Pesquisadora: O que tu achas que falta para os outros?

Educador: Então, porque tem muitos surdos que [...] Não demonstraram interesse real em virar educadores [...], para serem bem remunerados por isso [...]

Pesquisadora: Tu achas que eles querem ser profissionais para ganhar, mas não querem ser profissionais pra estudar?

Educador: [...] tenho essa impressão também. Esses dois que eu identifico *pra* formarem educadores no projeto, eu não sei, se eu disser: vocês vão ter que fazer um curso de eletrônica, não sei se eles vão querer fazer (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

Com o discurso do professor fica evidenciado que ele considera a figura dele essencial no processo de aprendizagem dos alunos e, que os mesmos ainda não estão aptos e não tem autonomia para seguirem ensinando o que aprenderam. Essa visão onde a aprendizagem está centrada no professor é e continua sendo uma visão arcaica de ensino correspondente ao modelo fabril, que entra em confronto com uma prática de inovação pedagógica, retratada aqui por Fino (2011c):

[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrado neles, e na actividade deles, o essencial dos processos (FINO, 2011c, p. 5).

Perguntamos a uma batuqueira se ela via diferença no desenvolvimento dos que fizeram o curso completo dentro da Metodologia MusiLibras de outros que não fizeram. E ela me respondeu:

Aluna: Sim, sim, é muito diferente, [...] as pessoas que fizeram um tempo, não tem essa intimidade com a música, e quem não fez não tem o desenvolvimento na verdade, quem tem mais tempo é mais fácil. E a gente percebe isso nitidamente, a diferença. Quando a gente faz muito tempo já tem facilidade de pegar música. O importante é que a gente tenha um intérprete também, porque aí esse intérprete vai facilitar *pra* conversar com a gente, porque o surdo entende visualmente, às vezes o

surdo se atrapalha porque tem que tocar no ombro pra saber explicação, ou seja, se tivesse um intérprete, se expressasse, seria bem melhor, intérprete era melhor pra a gente.

Pesquisadora: Quer dizer, um intérprete durante os ensaios e as apresentações?

Aluna: Sim, durante os ensaios e as apresentações. [...] A gente precisa entender os detalhes, a gente precisa entender qual é a música, *pra* poder acompanhar. Batman tem essa dificuldade, e quando vê já *tá* atrasado, às vezes chega em cima da hora, e aí não tem treinado, isso atrapalha às vezes a gente [...]. Então é melhor a gente ter um intérprete, a gente *tá* esperando resolver isso.

Pesquisadora: seria um intérprete e mais ensaio?

Aluna: Sim, sim. Porque o intérprete termina sendo responsável pela comunicação, Batman sabe pouquinho, ele se esforça, mas é pouco. A gente precisa entender uma coisa mais clara, às vezes ele não entende a gente. Se tem um intérprete, então, claro, a comunicação vai ser muito melhor, vai ter uma tradução simultânea (Batuqueiro2, transcrição da entrevista em onze de abril de 2017).

Vimos que para eles foi importante o treinamento com os recursos da MusiLibras em sua aprendizagem, e também fica perceptível a necessidade fundamental, registrada pela batueira, de um intérprete. Como ela mesma diz, o educador se esforça, mas ainda não é suficiente para atender as necessidades deles.

Os batueiros utilizam a LIBRAS, e observamos nesse grupo que eles fazem questão de manter a comunicação através dela, inclusive os “oralizados”, que raramente falam e também não manifestam interesse em falar na língua portuguesa. Registramos episódios que demonstram a preferência deles pela utilização da LIBRAS. Um deles veio à tona quando comentei da minha dificuldade em aprender para me comunicar com eles.

Pesquisadora: Eu acho LIBRAS difícil.

Aluna: É difícil, assim, é verdade, mas existe a maioria assim que consegue.

Pesquisadora: Eu queria ter aprendido pra falar com vocês. Eu comecei, fiz uns cursos à distância, os cursos presenciais são mais difíceis de acompanhar. Aí eu pensava que tinha aprendido alguma coisa, e quando chego lá, não consigo. (ela riu). Eu fico preocupada às vezes, porque eu decoro o sinal, mas se eu fizer lá do lado contrário, pode ser outra coisa completamente diferente.

Aluna: Mas vai praticando, vai praticando. Depois é como se fosse uma ginástica. Não se preocupe, os surdos vão lhe ajudar.

Pesquisadora: Talvez seja difícil pra a gente LIBRAS, como pode ser difícil pra vocês aprenderem português escrito né?

Aluna: Sim, difícil. LIBRAS *pra* mim é muito fácil, bem melhor *pra* mim falar em LIBRAS, português é muito difícil [...] (Batuqueiro2, transcrição da entrevista em onze de abril de 2017).

A aluna nos trouxe a necessidade que eles têm em utilizarem sua língua, a LS, que é um dos elementos mais importantes da cultura surda, a sua linguagem, Strobel (2008a). Ela também cita a falta de comunicação eficiente com o educador como um obstáculo à aprendizagem de um modo geral do grupo. A linguagem sob a ótica social tem reflexo no desenvolvimento cognitivo do ser humano e é investigada na psicologia sócio-interacionista, tendo como seu maior representante Vygotsky. Em seus estudos de defectologia, Vygotsky (1989) afirmava que as deficiências afetavam primeiramente as relações sociais das crianças e não seu convívio direto com o ambiente. Assim, era necessário entender as deficiências como consequência social e não apenas biológica.

Verificamos com nossa investigação que a falta adequada de comunicação traz muitos obstáculos e, observamos em conversas ora com o educador, ora com os alunos, que eles traziam várias questões que não eram discutidas amplamente por falta do conhecimento em LIBRAS do educador e, na falta de um intérprete, o que acarreta alguns desentendimentos e frustrações de ambos os lados. A diferença linguística é uma barreira já imposta pela sociedade aos surdos e, que de forma mais branda, mas mesmo assim perceptível é sentida pelo grupo. Essa barreira é assim por compreendida por Witkoski (2012):

Este processo pelo qual o sujeito surdo não encontra possibilidade de troca, de estabelecer relações socioafetivas saudáveis, de verbalizar afetos e sentimentos, como é imprescindível para qualquer ser humano, repercute em seu comportamento (WITKOSKI, 2012, p. 38).

Em um de nossos dias de observação participante estávamos conversando, eu e o educador, quando um aluno chegou, e o educador tentou dizer ao aluno, em LIBRAS, sobre o que conversávamos, mas ele não estava conseguindo, e falou: “LIBRAS é muito pobre, faltam palavras. Acho que a língua precisa ser renovada e ter mais expressões” (transcrição do diário de bordo em dois de abril de 2016).

O aluno apenas levantou as sobrancelhas e não disse nada. Acredito que ele não entendeu o que o professor falou. Não encontramos nenhuma referência teórica que ratifique o que o educador falou sobre a “pobreza” da LS brasileira. Não valorizar a língua brasileira de sinais brasileira, utilizada nacionalmente como meio de comunicação com a comunidade surda, e pelos alunos do grupo é desacreditar também da capacidade deles na comunicação. É uma forma velada de preconceito e desvalorização da cultura surda, que já vem historicamente sofrendo ao longo dos séculos pela falta de valorização de sua linguagem. Acreditamos que o papel de educador seja sempre de estímulo e reconhecimento ao desenvolvimento de seus alunos e aprendizes.

Em conexão com a categoria apresentada: Metodologia MusiLibras, emergiram em análises sequenciais as subcategorias - Percussão Corporal- Alfabeto Musical Visual - Metrônomo Visual. Elas foram tratadas no conjunto de significação que lhes deram origem no interior das falas dos sujeitos da investigação e iremos apresentar a seguir.

### 6.1.1 Percussão corporal

A percussão corporal, aqui configurada como uma subcategoria, é um dos recursos metodológicos da Metodologia MusiLibras, na verdade é por onde é iniciada a musicalidade, segundo o educador do grupo. Ele me explicou que na época, quando iniciou os ensaios, comprou o maior relógio de parede que encontrou no mercado, para trabalhar. Fazia percussão corporal observando os ponteiros dos segundos. As atividades que trabalham com o corpo diretamente trazem em si a força da expressão corporal natural de todo ser humano, como apresenta Louro et al (2006):

Todo o movimento, desde o mecânico até o simbólico, contém sempre uma grande carga expressiva. Quando alguém simplesmente caminha, fica em pé, toma assento, deita-se ou gira, torna manifesta sua idade, seu caráter, seu estado de saúde, de ânimo, sua inteligência ou cultura (LOURO, et al 2006, p.56).

Os exercícios de percussão corporal são em geral utilizados quando algum aluno surdo entra para o grupo, nas oficinas, cursos e em alguma palestra ou evento, como pudemos acompanhar um dia, quando *Os Batuqueiros do Silêncio* foram à Associação de Surdos – ASPE, para o II Encontro de Artes e Cultura Surda (fig. 21). O encontro tinha como tema o grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, que iriam fazer uma apresentação para os surdos da associação. Foi a primeira vez que vi uma plateia de surdos em uma apresentação.

A pedido do educador foi feito registro em vídeo do encontro. Segue o que ele explicou e como fez a percussão corporal com o grupo que estava assistindo:

Educador: Então, a gente começa, sem as luzes, sem os sinais, a gente começa utilizando o principal instrumento que o ser humano tem que é o nosso corpo. A gente faz exercícios de percussão corporal, posso até dá um exemplo aqui, vocês estão sentados assim. Primeiro olha, depois a gente vai fazer.

Ele começa a bater as mãos, depois nas coxas e depois os pés, e eles tentam fazer igual. Aí pergunta: “Fácil ou difícil? Fácil né? De novo, mais devagar.” Eles repetem, e ele diz: “Quase bom”.

E repete o movimento por várias vezes, acelerando o ritmo. Levanta-se e diz:

Não é fácil? Parabéns, gente. É assim que a musicalidade começa, com o nosso corpo, depois é que a gente pega tambor, e usa as luzes, mas primeiro vai com nosso corpo (Educador, transcrição de vídeo em oito de abril de 2017).

Tivemos a oportunidade de participar de outras apresentações, e uma oficina, onde o educador fez esses exercícios de percussão corporal com os participantes e essa técnica foi bem recebida, embora todo mundo se atrapalhasse até acertar. O tato, é um dos canais sensoriais bem utilizados e desenvolvidos pelas pessoas surdas, assim, entendemos que esse recurso é muito valioso para sua aprendizagem de um modo geral.

**FIG.21 - APRESENTAÇÃO NO II ENCONTRO DE ARTES E CULTURA SURDA.**



Fonte: A autora, 2016.

### 6.1.2 Alfabeto Musical Visual

O recurso metodológico aqui denominado alfabeto musical visual foi o segundo passo dado pelo educador no grupo ao construir a Metodologia MusiLibras. O alfabeto utiliza a língua de sinais para ensinar sobre as figuras de tempos musicais, onde cada figura representa um tempo. O educador compreende que trabalhar com recursos visuais pode resultar em maior aprendizagem com os alunos surdos, ele sempre está a dizer: “Eu quero focar mais na parte sensorial e visual deles”. Essa compreensão do surdo como um ser visual é corroborada por Skliar (2015):

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico-próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual, [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (SKLIAR, 2015, p.28).

Segundo o educador, com as figuras representadas no alfabeto musical visual “a gente consegue construir uma frase rítmica através dela, uma frase do maracatu”. E ainda disse que com as figuras ele consegue que eles toquem qualquer ritmo.

Indagamos ao professor se houve participação dos alunos na construção desse alfabeto, no início da construção do grupo, já que utiliza a LS, natural destes, mas ele nos respondeu:

Não, porque eu era um cara que não sabia falar nem oi em LIBRAS, e [...], acho que um mês depois que eu tive esse contato com os surdos, eu tive essa ideia de criar o alfabeto. Então eu achei que seria é, botar o carro na frente dos bois, se eu tivesse pedido a consultoria deles, *pra* construir o alfabeto. Eu achava, eu achei na hora, que se eu dissesse eu quero construir sinais *pra* representar essa figuras, ainda *tava* no aprendizado, um pouco distante dessas figuras, de chegar na parte da teoria, porque eu *tava* fazendo dinâmica de percussão corporal, a coisa *tava* um pouco distante ainda da teoria musical. [...] aí foi pura intuição e acompanhando um pouco o formato que essas figuras já tem no universo ouvinte. [...] (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

Em outras conversas informais com o professor perguntamos se agora que os alunos já entendem sobre a prática musical se ele não achava interessante construir em conjunto com eles outras figuras para o alfabeto musical e, ele nos disse que nunca pediu a participação deles e nem pensa no momento em fazer isso, mesmo porque disse que a metodologia foi ele quem criou, e que pode no futuro fazer qualquer coisa com ela, inclusive vender, e que se houvesse participação deles eles achariam que a metodologia também é deles.

Nesse sentido, fica complexo e improvável vislumbrar inovação nas práticas pedagógicas estabelecidas no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, uma vez que não existe a participação dos alunos na construção de novos recursos e nem nas atividades desenvolvidas. Para Fino (2016), “A inovação pedagógica passa exclusivamente pela Matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor” [...] (FINO, 2016, p. 5). Nas práticas do grupo observamos que o protagonismo continua sendo no educador, e não no aprendiz.

Consultando a internet sobre registros em LIBRAS de outras figuras musicais, encontramos uma dissertação de mestrado intitulada: *Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: Criação de sinais dos termos da música*, (Universidade de Brasília), de Daniela Prometi Ribeiro (2013), surda, bilíngue, que começou a estudar música aos doze anos de idade, e foi percebendo a dificuldade dos surdos na falta de *sinais-termos* ligados ao universo musical.

O glossário criado é bilíngue, pois a pesquisadora surda entende que assim deve ser a educação dos surdos. Foram selecionados cinquenta e dois termos, em português e depois

foram criados os *sinais-termos* e por fim foram validados por surdos. O glossário conta com fotos e descrições detalhadas sobre as figuras. Já no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, não existe registro das figuras criadas, que poderia ser mais um recurso utilizado nas práticas musicais deles.

Entregamos ao educador uma cópia impressa desse glossário, e perguntamos se alguma figura criada por ele era semelhante ao do material, mas ele disse que não. Também perguntamos se era possível ele utilizar alguma figura do glossário bilíngue e ele nos disse:

Sim, tem umas figuras ali que a gente pode aproveitar, mas tem outras que, *pra* o tipo de pesquisa que eu *to* desenvolvendo, eu acho que as figuras mais atrapalhariam do que ajudariam sabe? Eu, algumas ali eu já *to* ensaiando pra usar na construção de algumas frases com eles e nas novas oficinas que eu venha a realizar, mas outras ali eu acho que é pra quem quer atingir um nível muito avançado de sensibilização musical [...] (Educador, transcrição do diário em dezoito de junho de 2016).

As figuras musicais visuais criadas pelo educador foram: Colcheia (nota com metade do valor de uma semínima e o dobro de valor de uma semicolcheia); Semicolcheia (nota que tem metade do valor de uma colcheia e do dobro do valor de uma fusa); Semibreve (nota que tem metade do valor de uma breve e o dobro do valor de uma mínima); Mínima (nota que tem metade do valor de uma semibreve e o dobro do valor de uma semínima); Semínima (nota que tem a metade do valor de uma mínima e o dobro de uma colcheia). Como vimos no comentário acima dele, o alfabeto musical visual tende a aumentar à medida que ele vá incorporando novos conceitos musicais. Também aqui percebemos que esse recurso, assim como a metodologia como um todo está em constante adaptação.

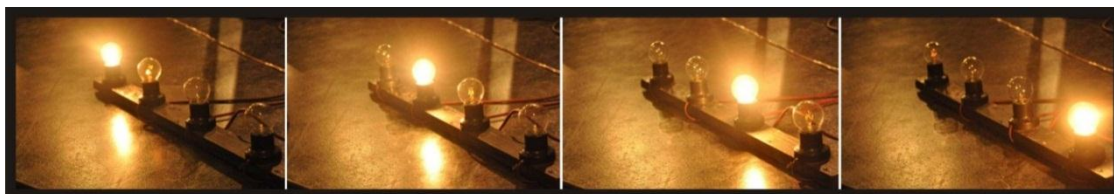
### 6.1.3 Metrônomo Visual

O metrônomo visual (fig. 22) é mais um dos recursos pedagógicos da Metodologia MusiLibras. Segundo o educador, “O metrônomo visual é uma espécie de maestro”. Ele diz que era necessário ficar comandando o grupo durante todo o tempo, e aos poucos verificou que a criação de um novo recurso faria o trabalho de maestro por ele, surgindo assim o metrônomo visual. Com o aparelho, o educador diz que eles tocam “maracatu, frevo, ciranda, caboclinho, ijexá, coco, etc”. Ele explica que o aparelho é simples, mas é reconhecido por muitos músicos e professores como uma ferramenta poderosa no ensino da música, tanto para surdos como para ouvintes, como segue:

[...] foi uma ideia tão simples, mas que tem resultados tão poderosos [...] e os doutores e os professores de música lá, [...] reconheceram que aquela minha parafernália ali, tinha um poder incrível. [...] eu achava que aquilo era só outra ferramenta que somada com o alfabeto, iria me ajudar [...] no Projeto Som da Pele. [...], eu percebi que eu tinha criado um mecanismo que poderia atender outras

peçoas, ouvintes, e do país todo (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

**FIG. 22 - METRÔNOMO VISUAL.**



Fonte: Folder do grupo, conforme Anexo A.

O educador ainda nos disse que pensava em transformar o metrônomo em um software, e disponibilizar para surdos de todo o mundo se aproximarem da prática musical usando o recurso através do aparelho celular. Hoje, o aparelho é um sequenciador eletrônico simples, segundo ele, adaptado a uma régua de madeira com quatro soquetes e, com quatro canais para lâmpadas.

São utilizadas lâmpadas nas cores branca, amarela, verde e vermelha, de acordo com a necessidade que ele tem para formar uma frase rítmica. Ele diz: “No começo eu usava só lâmpadas brancas, mas aí percebi que se colocassem outras cores abrangeria muito mais coisa”. Em uma entrevista no site Deficiência Auditiva<sup>22</sup> ele explica sobre o uso das lâmpadas:

Com as lâmpadas pequenas, trabalhamos as figuras de tempo semibreve, mínimas e semínimas. Já com as lâmpadas grandes é possível trabalhar as colcheias e semicolcheias que são mais rápidas. Com as cores é possível trabalhar um elemento fundamental na aprendizagem do ritmo que é a intensidade do som, que em nossa experiência é trabalhada com as cores verde e/ou amarelo. A cor vermelha possibilita trabalhar a pausa musical, bem como a sobra de tempo das figuras semibreve e mínima (Educador, site Portal da Deficiência, em vinte de outubro de 2015).

Na apresentação do grupo no II Encontro de Artes e Cultura Surda, uma participante surda que assistia, teve dúvida quanto ao metrônomo. Transcrevemos a conversa.

Mulher: Então, eu quero entender, o surdo sente um pouco de dificuldade em relação a música. Eu vi, por exemplo, a questão das luzes, elas parecem ser as mesmas, ou tem uma diferença? Rápido, devagar, quem faz essa mudança? Quem olha de fora... (faz cara de dúvida).

Educador: Então, vou explicar.

O educador troca uma das lâmpadas. Até então tinham quatro lâmpadas azuis do mesmo tamanho, depois tira outra, e substitui por uma amarela, e outra vermelha, e depois tira outra azul e substitui por outra amarela e liga o metrônomo. Assim, alternadamente acende a

<sup>22</sup> Entrevista disponível em: <<http://deficienciaauditiva.com.br/inspiracao-pela-musica/>> Acesso em jul 2017.

azul, que se apaga, e depois em sequência cada uma acende a amarela, a vermelha e outra amarela. Fez sinal para Batuqueiro5 tocar seguindo o ritmo do aparelho.

Educador: Entendeu? Com a lâmpada azul, cada música a gente troca as lâmpadas. O nome dessa música que ele tocou é maracatu. Aí *pra* tocar, com a lâmpada azul, bate uma vez, vermelho para, bate o pé, e amarelo bate duas vezes. Entendeu? Fácil. Alguma pergunta?

A mulher apenas sorriu e balançou a cabeça, e um rapaz surdo que também estava assistindo teve outra dúvida quanto à velocidade no uso do aparelho:

Rapaz: Eu *to* com curiosidade. A gente vê as lâmpadas, são quatro lâmpadas, então como é que faz, é possível aumentar o número de lâmpadas? Cinco, seis? Porque, se tem quatro, você tem um sistema, se você tiver seis, você tem uma coisa mais rápida? Você precisa de mais lâmpada *pra* ter uma rapidez maior?

Educador: Sim, a gente pode regular a velocidade desse aqui. Esse equipamento aqui pode ficar mais rápido, porque é só regular. Porque tem músicas que são lentas, e tem músicas que são rápidas, e aí eu *to* estudando um outro equipamento *pra* ao invés de quatro canais, [...] eu *to* estudando um outro sistema que tem dezesseis canais. Aí daria *pra* construir uma frase com dezesseis tempos. Por enquanto, com esses quatro canais aqui a gente já toca frevo, ciranda, maracatu, coco, caboclinho, forró, baião, um bocado de ritmos *pra* fazer a inclusão deles (transcrição de vídeo no diário em oito de abril de 2017).

O educador explicou na prática o funcionamento do metrônomo visual a partir da utilização das cores, e também explicou sobre a velocidade que o aparelho pode alcançar de forma simples e acessível.

Perguntamos ao educador se o aparelho pode trazer ainda outras atividades diferentes aos alunos e ele nos respondeu:

[...] *to* explorando mecanismos cada vez mais *pra* explorar esse meu metrônomo, *pra* tentar separar os grupos, e cada grupo ser regido por um metrônomo. Um metrônomo vai *tá* mostrando uma frase, e o segundo metrônomo vai *tá* mostrando uma segunda frase, no mesmo momento. E aí o grande desafio vai ser que o grupo A e o grupo B, cada um toque a frase que o metrônomo *tá* mostrando, mas que eles consigam se encontrar musicalmente. O grupo A e o grupo B (Educador, transcrição de entrevista em 29 de abril de 2017).

No II Encontro de Artes e Cultura Surda, já citado, foi a primeira vez que observamos um dos integrantes falarem a respeito de sua experiência no grupo. Como na maioria das apresentações a plateia é de ouvintes, e eles não têm um intérprete para traduzir simultaneamente a conversa, os surdos do grupo nunca têm a oportunidade de serem ouvidos. Registramos esse momento único, onde uma das participantes do grupo fala de sua experiência:

Aluna: \_ Boa tarde. Em 2009 eu comecei a ver o grupo e comecei a fazer um trabalho de musicalização, bater palmas, trabalhar o corpo. [...] E a partir daí ficou

mais fácil à questão do trabalho musical. [...] e aí teve que passar um tempo pra que a gente pudesse desenvolver esse ritmo musical (Batuqueiro2, transcrição de diário em oito de abril de 2017).

A batuqueira explicou de forma bem simples sobre a sua aprendizagem e também de um modo geral do desempenho do grupo ao longo do tempo. Em outro dia ela também explicou de forma ainda mais detalhada como foi o caminho percorrido na aprendizagem através da metodologia MusiLibras.

Aluna: primeiro a gente começou a aprender através das cores, aliás, primeiro a gente foi batendo nas pernas (ela bateu com as mãos nas coxas), depois ficaram com mais facilidade das cores, aí começou a facilitar. Azul era uma batida, amarelo era fraco, vermelho era mais forte, e aí a gente foi aprendendo. [...] E aí Batman criou esse instrumento *pra* facilitar pra a gente. Depois a gente começou a trabalhar com as lanternas, comecei a entender melhor, ele criou um instrumento mais visual, que pudesse nos ajudar, ele ajudou muito, sem o metrônomo a gente não teria nos guiado, só depois que a gente teve autonomia (Batuqueiro2, transcrição da entrevista em onze de abril de 2017).

Na fala da batuqueira observamos sobre a importância do metrônomo na aprendizagem deles como um recurso didático essencial, que possibilitou a construção de uma “autonomia”, segundo ela. O metrônomo, e a Metodologia MusiLibras do qual ele faz parte, são elementos inovadores na educação musical de surdos. Para Louro *et al.* (2006) a música é importante para todos, “[...] independente de suas habilidades ou dificuldades. [...] todos são capazes de aprendê-la. É somente questão de respeitar as possibilidades de cada um e adaptar tal fazer para aqueles que possuem dificuldades acentuadas” (2006, p. 29). Nesse contexto, o educador entendeu as dificuldades dos alunos e conseguiu criar um recurso tecnológico que possibilitasse oportunidades de aprendizagem.

O metrônomo já foi apresentado em vários congressos nacionais e internacionais e, segundo o educador, foi reconhecido como uma tecnologia assistiva da educação musical brasileira. “A aplicação de Tecnologia Assistiva abrange todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais” (BRASIL, 2009, p. 11). No uso desse recurso pedagógico, dentro da Metodologia MusiLibras, reconhecemos que o metrônomo, como tecnologia assistiva, criada e utilizada pelo educador, facilita a aprendizagem dos alunos com surdez, sendo uma ferramenta fundamental nesse processo.

## 6.2 SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS DA PRÁTICA MUSICAL

Significados e sentimentos da prática musical, foi considerada como categoria pois através da análise dos dados foi possível verificar que a prática musical para Os *Batuqueiros do Silêncio* está intimamente relacionada com os sentimentos e os significados que os mesmos dão a essas atividades. Para além de uma aprendizagem baseada em conhecimentos, eles se relacionam com a música de forma afetiva, todos, sem exceção, mostraram de alguma forma os benefícios e alegrias que a música trouxe na vida cotidiana deles. As subcategorias autoestima, orgulho e felicidade são as que traduzem melhor esses sentimentos.

Para Haguiara-Cervellini (2003):

O surdo é extremamente sensível à crítica e pouco resistente a frustrações. Em função disso, mostra-se desconfiado na sua relação com o ambiente, sensível aos fracassos, às desilusões e às perdas. Sua autoimagem está prejudicada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 61-62).

Essa autoimagem prejudicada, ao longo de séculos da história do povo surdo ainda é sentida por eles, que na maioria das vezes costumam se afastar do convívio de outras pessoas e de situações que possam trazer mais fracassos, uma vez que a surdez é considerada um estigma. A sociedade impõe ainda mais exigências aos sujeitos estigmatizados.

À luz de Fino e Sousa (2003):

O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projectadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos (FINO & SOUSA, 2003, p.1).

Sabe-se que a música está ligada ao ser humano desde tempos remotos, podendo expressar alegrias, tristezas, ou assumindo poderes místicos, estando presente em rituais de curas, magias e de diversão. Para Haguiara-Cervellini (2003) a música:

[...] nos afeta e atinge pelos ouvidos e pelo nosso corpo; surge em nossa mente, despertando emoções. Defini-la, porém, com palavras é definir o indizível. A música nos coloca em relação com o outro. É uma forma de comunicação não-verbal (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 61-62).

Em seguimento a análise e, em conexão com a categoria Significados e sentimentos da prática musical, emergiram as subcategorias Autoestima - Orgulho - Felicidade. Elas afloraram naturalmente nas falas dos participantes e, foi possível registrar isso principalmente na análise das entrevistas.

### 6.2.1 Autoestima

A música é uma ferramenta de comunicação que possibilita ao ser humano sentir e expressar emoções, ou seja, a “[...] vivência de estados afetivos, de prazer e auto-realização, contribuindo para a construção positiva de uma auto-imagem e para o seu desenvolvimento emocional (Ibidem, 2003, p.81). Dessa forma, vislumbramos que com a prática musical no grupo a autoestima é fortalecida neles. Encontramos várias situações que foram identificadas como geradoras de autoestima, tão essencial ao ser humano.

Uma das batuqueiras costuma dizer: “Sempre a gente tá buscando garantir a autoestima”. Ela nos disse “Eu sempre incentivo minha companheira a tocar os instrumentos, eu acredito na autoestima” (Batuqueiro2, transcrição da entrevista em onze de abril de 2017). Ela sabe que muitos surdos têm a autoestima fragilizada em função de uma comunicação ineficaz que é estabelecida para a maioria do povo surdo, desde a mais tenra idade, o que leva muito deles a sentirem excluídos e isolados do convívio com os familiares e amigos de modo geral e que a vivência com a música pode ser um excelente caminho de resgate dessa autoestima. A companheira dela também se tornou uma batuqueira, frequentando os ensaios e apresentações. Em sua rede social ela gosta de postar sobre música e cantores de um modo geral. Ela gosta de interpretar as músicas em LIBRAS, e até sugeriu ao educador do grupo que ensaiassem para futuras apresentações, mas durante nossa permanência no campo não acompanhamos nenhum momento referente a isso.

Um dos batuqueiros ao falar sobre sua experiência no grupo contou: “Antes eu era uma pessoa muito triste, e depois que eu aprendi a tocar na vibração, aquelas batidas fortes, eu vi que era importante naquele momento. Era autoestima. Hoje eu sou uma pessoa bem melhor” [...] (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017). Enquanto nos contava isso ele transparecia segurança e alegria.

Para o educador do grupo as atividades desenvolvidas estão “melhorando sua autoestima e contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade de vida” Em um jornal impresso que ele nos emprestou tinha a declaração de um batuqueiro chamado Osires e na época ele dizia: “A música me deixa mais calmo. Gosto de tocar pois meus amigos me elogiam. Me sinto bem” (Osires, conforme Anexo B). Percebe-se na fala do batuqueiro que a prática musical exercida por ele traz um sentimento bom que pode influenciar diretamente em sua autoestima.

## 6.2.2 Orgulho

O sentimento de orgulho trazido pelo grupo por serem batuqueiros é sentido em vários momentos e situações. Um dos batuqueiros, ao indagarmos sobre a possibilidade de alguns amigos participarem do grupo, nos falou:

[...] eu vou repassar aquilo que eu aprendi, vou entender qual é a dificuldade, se é a esquerda a direita, a mão dele. E vou sentir orgulho se ele me copiar. Vai ser excelente. [...], e aí eu vou ter orgulho se eles tiverem se apresentando (Batuqueiro1, transcrição da entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Também nos disse “A gente precisa treinar, praticar pra aprender, porque é um orgulho”. Para esse batuqueiro é um orgulho participar do grupo, assim como é orgulho poder ensinar e ver outras pessoas trilhando o mesmo caminho percorrido por ele. Alguns momentos de reconhecimento sejam por parte da família, amigos ou de pessoas estranhas também os levam a sentirem orgulho de suas atividades musicais.

O reconhecimento, segundo Bonfim (2009, p. 17) [...] “corresponde ao respeito e ao apreço que o indivíduo recebe do seu grupo social, um sinal claro de aceitação de suas escolhas, peculiaridades e habilidades, com influência direta no aumento da auto-estima pessoal.” Nesses casos ocorre também uma forte carga emocional. Trazemos aqui o episódio trazido por Batuqueiro1, um dos batuqueiros, quando perguntamos se a família apoiava sua participação nas atividades do grupo.

Claro, lógico. Minha família [...] minha madrinha, muita gente acha importante eu participar. E depois que eu passei na televisão, todo mundo ficou surpreso, minha avó chorou muito, minha mãe também chorou muito, e meu avô [...]. Sentiram orgulho de mim, só porque eu *tava* na televisão. Eu sou importante (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Aqui, esse mesmo batuqueiro nos conta de sua experiência durante as viagens do grupo:

Batuqueiro: A gente chega em outro local, e as pessoas perguntam : “ Ele é surdo mesmo? Ele é muito bom. Parabéns, parabéns”. Isso é muito bom mesmo, ver o reconhecimento. E eu fico só no orgulho, dizendo, obrigado, obrigado Quando eu viajei pra o Rio de Janeiro, eu *tava* no avião, e as pessoas vinham conversar comigo e perguntava: “Você é batuqueiro”? [...] Só porque eu *tava* com a camisa, uma senhora idosa pediu pra tirar foto comigo. (parecia bem feliz dizendo isso).  
Pesquisadora: Tá famoso!

Batuqueiro: Sim. Ela já era bem idosa, e assim, me reconhecer assim, é muito bom. (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Percebemos que esses momentos de reconhecimento estão repletos de carinho e cuidado da família e dos amigos, o que traz uma sensação de orgulho e bem estar por parte do batuqueiro que recebe esse apoio do convívio social. Essa atuação praticada pelo convívio



(p,81). Isso corrobora os significados e sentimentos sentidos pelos batuqueiros através de sua experiência musical vivida no grupo, assim como da visão do educador sobre os resultados obtidos na vida dos mesmos: “Porque os surdos que tocam nos *Batuqueiros do Silêncio* [...] eles são pessoas mais felizes hoje em dia, a música trouxe essa felicidade pra vida deles” (Irton, transcrição de áudio do diário de bordo em oito de abril de 2017).

Em uma apresentação do grupo, no II Encontro das Produtoras Culturais Colaborativas de PE, na Praça da Várzea, tivemos a oportunidade de acompanhar a participação de um rapaz surdo da comunidade que tocou junto aos batuqueiros. O educador disse que ele era morador da Várzea e que já tinha visto apresentação do grupo. Pouco antes de terminar a apresentação o educador o chamou para subir ao palco e deram a ele um ganzá para tocar.

Ele ficou radiante, gritava muito, e quando as pessoas aplaudiam, ele até pulava de tanta alegria. Era visível seu contentamento. Os batuqueiros pareciam achar graça no comportamento dele. (Transcrição do diário de bordo em trinta e um de março de 2017).

Foi um momento muito marcante e belíssimo ver a alegria daquele rapaz, pois nunca tínhamos presenciado a participação de algum surdo da plateia nas apresentações. Parecia ser ao mesmo tempo pra ele, uma alegria e orgulho estar ali no palco como um batuqueiro. Ele deve ter se sentido importante.

Por isso, as atividades do grupo, além de estabelecerem vínculos e ajudarem aos sujeitos criarem sua identidade pessoal a partir da relação com o outro e, ao trazerem aumento de autoestima, orgulho e felicidade para os participantes, ou até para os convidados, são de suma importância.

### 6.3 MUSICALIDADE E SURDEZ

Para muitos, a música e a surdez são discordantes. A música para a pessoa surda é um assunto polêmico e com visões diferenciadas. Como afirma Haguiara-Cervellini (2003): “Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem-dotados, mas possibilidade do homem como ser” (p.204).

Não se pode dizer se o desenvolvimento da musicalidade é bom ou não para determinado sujeito, tudo depende de sua bagagem cultural, experiências familiares, sociais e situações vivenciadas dentro do seu contexto, que levarão ou não, ao interesse pela música. É importante considerar o olhar que a pessoa surda tem sobre a música, a musicalidade, e se a proposta musical é dar a conhecer esse elemento cultural humano, ou se é desenvolvida

apenas como uma camuflada tentativa de imposição da cultura dominante ouvinte. Dentro de uma perspectiva intercultural, busca-se a integração entre diferentes culturas a partir de um convívio democrático sem, no entanto suprimir sua diversidade.

Quando Hagiara-Cervellini (Ibidem) diz que a “Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa” (p. 75) ela refere-se a várias possibilidades dessa expressão. A música interna ela diz que “Pode ser aquela música vivida no ambiente sonoro e internalizada” (Idem), a [...] “música criada e vivida internamente, que permanece no nível de audição interior e ainda não se materializou, ou seja, não foi expressa acusticamente” (p. 76). Para a autora os primeiros elementos rítmicos básicos da musicalidade do ser humano estão ligados aos ritmos internos, como os batimentos cardíacos e a respiração.

Para além da polêmica que existe sobre o propósito de levar a música aos indivíduos surdos, existe ainda o impedimento causado pela falta de comunicação adequada e de sinais utilizados na prática musical, para Ribeiro (2013):

Estudar Música é uma barreira para os Surdos porque faltam sinais específicos para os termos empregados, por isso é importante que os professores escolham procedimentos metodológicos apropriados para ensinar música. Surgem, no entanto, dúvidas sobre que referencial empregar ou o que fazer [...] (RIBEIRO, 2013, p. 101).

A prática musical é reconhecida por trazer muitos benefícios a quem dela usufrui e, o educador do grupo está sempre enfatizando isso ao dizer:

Nossa ação afirmativa de inclusão cultural de surdos através da música, vem despertando a musicalidade que sempre existiu neles e cada vez mais o interesse de jovens surdos em se aproximar do prazer que a prática musical proporciona, [...] com a prática musical melhoramos significativamente a memória, a atenção, o raciocínio, a percepção, a concentração e a coordenação motora, entre outros campos fundamentais para o desenvolvimento humano (Educador, folder do grupo, conforme Anexo A).

Na fala do professor percebemos seu conhecimento sobre o resultado da prática musical em geral no desenvolvimento do ser humano e, que esses aspectos são muito importantes para serem trabalhados com as pessoas surdas, já que o desenvolvimento pode ter sido comprometido desde a mais tenra idade, como vimos no Capítulo da Educação Inclusiva.

Em outra análise mais apurada dos dados obtidos, foi possível evidenciar outros temas adjacentes a categoria Musicalidade e Surdez que se configuram aqui como subcategorias: atravessando fronteiras simbólicas – vibração - inclusão.

### 6.3.1 Atravessando fronteiras simbólicas

Em nossa investigação verificamos que a musicalidade e a surdez perpassam essencialmente antes de qualquer coisa por essa tentativa de atravessar fronteiras que existem e estão articuladas de forma a mascarar o preconceito em relação ao povo surdo, que vai muito além da música. Proclama-se igualdade, mas o que vemos são as diferenças serem enfatizadas e, onde há diferença, há luta pelo poder. Para Lulkin (2015), “As linhas divisórias, as fronteiras aparentemente simples, provocam afastamentos com repercussões sociais graves” (p.41). Essas fronteiras são impostas socialmente e, segundo esse mesmo autor “Para sugerir uma aproximação é preciso reconhecer uma distância” (Ibidem). Entre a musicalidade e a surdez existe de fato uma barreira.

O educador do grupo disse que muitos surdos também têm preconceito com os que trabalham com música, pois na cultura surda eles dizem que música é coisa de “ouvinte”, e diz ficar triste, pois acredita que a música é para todos, e que tem grande poder de contribuir na formação de qualquer pessoa. Batuqueiro2, em entrevista a um jornal local impresso nos conta que conseguiu atravessar a fronteira do preconceito:

Eu tinha vontade de participar de um coral de LIBRAS, mas muitas pessoas diziam que não faria sentido um surdo participar de um coral, já que não tinha som. Apesar de ter sido desmotivada eu encontrei nos Batuqueiros do Silêncio meu caminho (Batuqueiro2, conforme Anexo C).

Esse anseio também pode ser de várias pessoas surdas, mas é abafado através do preconceito, assim como da falta de conhecimento das pessoas em saberem da musicalidade do ser humano. Existem fronteiras simbólicas e estão sendo ultrapassadas pelos surdos, graças a iniciativas como essas, em que se oportuniza o prazer da música no dia a dia deles. Esse anseio foi registrado em uma entrevista a um jornal impresso por uma batuqueira que disse: “Sempre me foi imposto que surdo não poderia participar disso ou daquilo. Com a música, consegui escrever uma nova história” (Conforme Anexo D).

Em entrevista a uma batuqueira “ouvinte” ela nos trouxe um questionamento que fez ao educador do grupo, se a prática pedagógica estabelecida, de ensinar música ao surdo não se trata de mais uma forma de imposição de um ouvinte sobre o povo surdo. Ela já teve uma experiência anterior de música com jovens surdos, e foi a partir da experiência dos dois momentos que ela começou a questionar esse “ensinar música”, embora ela tenha deixado claro que também é uma experiência rica para os batuqueiros no momento. Ela nos disse:

[...] em Jundiaí, que eu perguntei a eles que o que a gente tá falando que é música, assim, parece que é assim, é um ouvinte, falando o que é música pra um surdo, como se tivesse uma relação de hierarquia sabe? Aí, eu sou ouvinte, vou ensinar pra vocês

que são surdos, o que é a música. Só que o que é a música pra o ouvinte, não é o que é a música, não foi que um surdo, descobriu uma musicalidade diferente deles. [...] Ele entendeu né. [...] porque música pra mim que é ouvinte é uma coisa, e pra eles pode ser uma coisa que pra a gente não é, pode ser uma outra coisa, uma outra forma de expressar a música, do que tocando (Batuqueiro4, transcrição da entrevista em dez de abril de 2017).

Talvez ela tenha trazido um novo olhar a essa prática, como tantas outras que podem estar sendo estabelecidas até nas escolas, onde o ensino da música é obrigatório nas escolas de educação básica e, como é de conhecimento, os surdos também ficam de fora dessa prática por falta de comunicação e estruturação adequada nas aulas. Segundo Irton, o trabalho desenvolvido por ele vem [...] “promovendo uma discussão a respeito da relação música e o surdo, dentro e fora da comunidade surda” (Educador, folder do grupo conforme Anexo A).

Vivemos em uma sociedade onde a didática ainda é supervalorizada e vista como pedra fundamental nas práticas pedagógicas, ao invés da “matética”. Com o questionamento trazido pela batuqueira de que talvez a atividade musical estabelecida no grupo, ou mesmo em outros que trabalhem a musicalidade do surdo seja apenas a repetição desse padrão, essa valorização da arte de ensinar, e não da arte de aprender. Para Papert (2008):

[...] no contexto de uma sociedade dominada pela Escola, o princípio mais importante da matética pode ser o incitamento à revolta contra a sabedoria estabelecida, pois sabemos que podemos aprender sem sermos ensinados e, com frequência aprender melhor quando se é menos ensinado (PAPERT, 2008, p. 136).

Ainda há muito a caminhar na educação em geral, na valorização da matética, assim como na travessia de outras fronteiras educacionais.

### 6.3.2 Vibração

É principalmente através da vibração que os surdos sentem e acompanham os ritmos das músicas. Ela é sentida pela pele e ossos, assim, pode se dizer que ela é sentida em todo corpo. Hagiara-Cervellini (2003) afirma isso ao dizer que eles ouvem com todo o corpo:

A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. [...] Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele. Ouvir com todo o corpo, entrar em sintonia com as vibrações sonoras mediante toda extensão pericorporal é possível ao surdo, bem como ao ouvinte. O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade (p.79).

O educador diz “Percebi, ainda jovem, que o som grave é sentido pelo corpo todo, pois ele emite uma forte vibração, facilitando a exploração do campo sensorial dos surdos” (Educador, entrevista no site curiosamente, em novembro de 2015). Foi através desse conhecimento que ele percebeu como poderia trabalhar a musicalidade dos surdos.

Graças a essa vibração que é sentida por todo corpo o surdo é capaz de acompanhar os ritmos musicais e aprender com a experiência como nos diz um dos batuqueiros ao falar sobre como aprende com uma amiga batuqueira: “Sim, sim, ela me ensina, não só ela, às vezes eu me atrapalho, ela pede pra eu ter calma, tem que ser com a vibração, a gente não escuta, mas a gente tem que entender com a vibração, é ótimo”. E em outro momento quando perguntamos quais os ritmos que ele mais gostava e ele nos disse: “Ah, eu amo maracatu, amo forró e ciranda. Não porque a gente não escuta, quando a gente bate, traz muita emoção, é uma vibração muito grande, não precisa a gente ouvir, só precisa sentir” (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Batuqueiro3 nos contou que em uma das viagens a São Paulo, ele participou, juntamente com Batman e Batuqueiro4, de um evento musical e narrou:

Aí eu *tava* dançando, Batman dançando, aí quando terminou dois amigos perguntaram: “Você é surdo”? E eu respondi: “Sim”. E eles: “Como é que você dança perfeito?” Eu disse: “Não, eu sinto pela vibração, eu escuto muito pouco, seja qual for a música dá pra eu sentir” (Batuqueiro3, transcrição da entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

É essa vibração sentida e narrada pelo batuqueiro que os orientam sobre o ritmo da música que está sendo tocada. É um sentimento de prazer.

Sobre essa vibração, Bang (1991) *apud* Ribeiro (2013) afirma que:

Essas vibrações, [...] podem conduzir ritmos, sons e sequências melódicas e causar à pessoa surda reações que levem-na a atividades de grande importância. Os ritmos e sons, por assim dizer, são vivenciados dentro da pessoa como vibrações ligadas à audibilidade (de maneira sinestésica e auditiva, em vez de visual) e causam no deficiente auditivo uma vontade espontânea de transformar a influência rítmico-musical percebida em formas pessoais de expressão, como: movimento, imitação, fala e canto (p.25).

Para Batuqueiro2, para além da aprendizagem através da vibração ela ainda diz “Gosto muito de sentir a vibração. Sempre que venho, esqueço os problemas. É como se eu estivesse voando”. Ou seja, a vibração é sentida sobre outros aspectos e que também nos remete ao que a batuqueira já falou anteriormente sobre a música trazer felicidade e liberdade.

### 6.3.3 Inclusão

A inclusão, assim como a exclusão, tem ocupado espaço nas discussões e reflexões acerca da sociedade em que vivemos particularmente quando se denunciam desigualdades sociais e práticas excludentes. A inclusão deve ocorrer para que se resgatem os vínculos sociais e simbólicos de um indivíduo a seus próximos e à sociedade.

Segundo Gohn (2015), “A arte, utilizada como meio de inclusão social, contribui para a democratização do acesso à cultura e impulsiona o exercício dos direitos culturais que todos devem ter” (p,11). É nesse aspecto da inclusão social através da cultura, ou inclusão cultural, que o educador do grupo frisa a importância das atividades desenvolvidas. Ele destaca:

Eu sempre tive certeza do poder de inclusão que a música tem. O tambor aproxima as pessoas de tal maneira que, depois que a gente se junta é difícil separar, porque o tambor acaba sendo a nossa voz. A gente se expressa e se comunica através do tambor (Irton, transcrição de áudio do diário de bordo em vinte e quatro de setembro de 2016).

Ele sempre enfatiza a riqueza cultural que tem o estado de Pernambuco, e que suas atividades pedagógicas estão voltadas para que os surdos possam usufruir dela. Ele fala que “[...] os surdos também são herdeiros dessa herança cultural que a gente tem aqui e todos os ritmos. Não é pelo fato de não ouvirem que eles vão ficar de fora, porque eles sentem” (Irton, transcrição de áudio em três de dezembro de 2016).

Indagamos a uma das batuqueiras, ouvinte, sobre a questão das atividades do grupo serem de inclusão musical como diz o educador, ou inclusão social de um modo geral, e ela nos aponta:

Eu acho que tem tanto inclusão cultural musical quanto social. Eu acho que a inclusão musical que você falou deles antes nem pensarem que poderiam participar de um grupo de música, e agora eles tem essa oportunidade de participar. É também social porque eu acho que em nenhuma esfera da sociedade é desconectada [abriu os braços]. Então que nem eles entraram para um grupo de música, só que no grupo de música eles têm que viajar, aí já tem que conhecer outras pessoas, [...] dá entrevista, então tá englobando o social [fez um círculo com os braços]. Um batuqueiro do silêncio ele não chega só e toca e vai pra casa dele, é uma teia de relações que acontece (Batuqueira4, transcrição de entrevista em dez de abril de 2017).

Sobre essa possibilidade das atividades dos batuqueiros serem uma inclusão e que oportuniza conhecer outras pessoas e culturas, também aparece na fala de Batuqueiro1, quando perguntamos em uma entrevista após ele narrar sobre várias viagens:

Pesquisadora: Pelo visto tu adoras viajar né?

Batuqueiro1: Amo!! (foi com muito entusiasmo que falou isso) Eu quero conhecer os surdos de outros estados, já conheci no Rio, Brasília, São Paulo, mas quero conhecer outros e outros estados. Quero conhece a cultura deles.

Pesquisadora: E tu continuas se comunicando com os surdos que conheceu?

Batuqueiro1: A gente conversa pelo whatsapp, mensagem [...] São oportunidades que você tem, tanto na alimentação como na cultura, experiência de ver o diferente. (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

Sabemos que o grupo foi formado pelo educador que criou recursos pedagógicos específicos para atender a pessoas surdas e, que no momento também conta com mais três batuqueiros ouvintes, mas sua finalidade é atingir um maior público de surdos. Mesmo com essa história e recursos adaptados para uma melhor aprendizagem através do tato e da visão, um dos batuqueiros trouxe, durante uma entrevista, o desejo que o grupo se estenda a outras pessoas. Havíamos perguntando a ele quais seriam do seu ponto de vista as necessidades atuais do grupo, e ele nos disse:

Ah, mais surdos, falta mais instrumentos, falta a gente crescer, isso aí é verdade. A gente ainda é a minoria. A gente precisa trazer outras pessoas com deficiência, cegos, cadeirantes. Não precisa separar os grupos, acho que tem que ter inclusão, e quem sabe a gente fazer uma caravana, e ir participar em outros estados. A gente tem que agregar, com outras pessoas com deficiência (Batuqueiro1, transcrição de entrevista em vinte e sete de abril de 2017).

O batuqueiro trouxe dois aspectos que nós ainda não tínhamos observado no grupo. O primeiro é quando ele diz que tem que agregar outras pessoas com deficiência, ou seja, ele está se colocando, e ao resto do grupo, como deficiente. O segundo aspecto é o desejo dele em trabalhar com um grupo diversificado e heterogêneo, situação que talvez não seja atendida, já que o propósito do grupo e do Projeto Som da Pele seja trabalhar sempre com pessoas surdas. Não sabemos se é um desejo pessoal ou coletivo, já que outros não abordaram esse assunto.

O sentimento de pertencimento a um novo grupo social está presente nos integrantes, ao se reconhecerem como músicos, trazendo a possibilidade de ampliação e enriquecimento de suas vidas.



## PARTE IV | CONCLUSÕES

---



---

## CAPÍTULO 7 CONCLUSÕES

---

Ao longo desta investigação procuramos conhecer, analisar e compreender as práticas pedagógicas estabelecidas no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*. Para tanto, empreendemos uma longa jornada qualitativa, tendo a Etnografia como referência, buscando através da observação participante, uma interpretação consistente por intermédio de trocas e diálogos intersubjetivos com os participantes do grupo. Assim, a construção do trabalho foi a partir da riqueza das informações, das trocas, das experiências, da mobilização de saberes e da integração cultural, resultando em um significativo fazer etnográfico, onde foi possível compreender o contexto a partir do seu interior e perceber os interesses, impressões, motivações, e emoções no envolvimento dos atores no fazer diário das suas atividades.

Todos os dados recolhidos através da observação participante, entrevistas e os artefatos do grupo, foram trabalhados a partir da Análise de Conteúdo para que fosse possível responder à questão que nos propusemos: Há inovação pedagógica na prática vivenciada no grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*?

A Inovação Pedagógica implica no estudo das mudanças qualitativas das práticas pedagógicas e a relação entre os sujeitos envolvidos. Ainda leva em consideração o empoderamento do aprendiz, ou seja, uma ruptura com o paradigma atual da educação, onde o professor é a figura principal no ambiente de aprendizagem. Considera basicamente de que modo o educador pode coadjuvar para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, e liberar a atuação destes dentro e fora do ambiente escolar. O mais significativo a considerar é que esse novo conceito de educação esteja esboçado no comprometimento com o desenvolvimento social e intelectual, que tenha o propósito de educar e formar, diversamente do que ocorre com as escolas atuais, tem a ver fundamentalmente com a ação de quem aprende. Para que o educando participe de maneira efetiva no processo de aprendizagem é imperativo que ele tenha interesse e motivação para desenvolver as ocupações à qual se propôs.

A arte pode ser utilizada como uma estratégia pedagógica para a inclusão, contribuindo para construir um diálogo com outras atividades multidisciplinares e interculturais. A arte é capaz de sensibilizar a percepção de nossos olhares, e facilitar o encontro de novas ideias e resultados. É assim que vimos o grupo *Os Batuqueiros do Silêncio*, um grupo de pessoas surdas que tem potencial artístico e sensibilidade para a música.

A ENF configura-se em um novo campo da educação, e nesse grupo compreendemos a importância desse arranjo educacional, pois apresenta um impacto significativo, ao oferecer aos jovens surdos a oportunidade de alargamento de seus horizontes na cidadania, suscitando incentivos e interesses pela cultura.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas instituídas no grupo, não vislumbramos mudança de paradigma educacional, ou seja, não existe uma ruptura epistemológica com o paradigma atual. Também não observamos uma reflexão crítica sobre a prática do professor, posto que para o professor inovador exista a necessidade de incentivar e fortalecer nos aprendizes a reflexão, o senso crítico, o interesse, a criatividade, entre outros aspectos.

Assim, foi possível percebermos que não há inovação pedagógica incorporada nas práticas, tendo em vista o referencial teórico utilizado, posto que verificamos que a figura do professor continua tendo mais ênfase do que a figura do aprendiz. Embora o ambiente de aprendizagem seja alternativo e divergente do ambiente formal escolar, com uma riqueza singular, vimos que não existe uma prática educacional crítica e reflexiva e, não conseguimos vislumbrar o empoderamento do aprendiz. No entanto, aclaramos que verificamos uma prática educacional inclusiva, mesmo que ainda enfrente dificuldades quanto à comunicação, assim como ocorre nas escolas.

A Metodologia MusiLibras criada pelo educador é “inovadora”, como ele sempre diz, pois embora existam outros grupos que trabalhem a musicalidade da pessoa surda, observamos que cada grupo constrói suas atividades com bases diferentes e, no grupo *Batuqueiros do Silêncio* a prática é desenvolvida através de recursos pedagógicos próprios, com base na percussão corporal, alfabeto musical visual e no metrônomo visual. Esses recursos são novidades na prática musical com pessoas surdas, mas não tem em sua base fundamentos da inovação pedagógica que buscávamos.

Mesmo convivendo com variados obstáculos como estrutura física inadequada, falta de melhorias, mobiliário pouco e danificado, carência de recursos que pudesse favorecer as atividades educativas e administrativas do grupo, observa-se um movimento positivo por uma educação não formal inclusiva.

Outro objetivo de nossa investigação era observar se havia ressignificação dos valores culturais do grupo. Com o estudo da “cultura surda” foi possível entendermos que a música de fato é considerada pelo povo surdo como um elemento da cultura “ouvinte” e, nesse grupo os envolvidos aprenderam a considerar a música como um elemento universal, natural do ser humano e, que eles têm direito a essa prática. O grupo é um espaço flexível onde os integrantes sentem liberdade de ir e vir, sem discriminação de origem, raça, cor,

idade, credo religioso, gênero, convicções políticas, língua, classes sociais ou culturais, o que é fundamental na promoção de uma prática pedagógica inclusiva, onde se aprende a viver com as diferenças, onde eles constroem sua identidade, dando sentido e significado a sua realidade através da prática da musicalidade. Existem fronteiras simbólicas e estão sendo ultrapassadas pelos surdos, graças a iniciativas como essas, em que se oportuniza o prazer da música no dia a dia deles. Segundo o educador do grupo seu trabalho é uma “ação afirmativa de inclusão cultural de surdos através da música”.

Outra questão era compreender, a partir da visão dos surdos, o significado da música na vida deles. Assim, ao longo do estudo, foi possível verificar que os alunos revelaram uma forma diferente de interesse pelas atividades que ali decorreram, pois muito mais do que apenas uma técnica, a música para eles tem significados e sentimentos diversos. Aprendemos através da análise deste estudo que a musicalização também pode ser uma experiência onde a autoestima, o orgulho e a felicidade são favorecidos, contribuindo para a construção positiva do desenvolvimento emocional dos envolvidos. Por isso, as atividades do grupo, além de estabelecerem vínculos e ajudarem aos sujeitos criarem sua identidade pessoal a partir da relação com o outro são de suma importância.

Salientamos que as estratégias e as atividades criadas nesse ambiente de aprendizagem possuem muitas qualidades e, mesmo que ainda de forma tímida, vislumbramos que é possível que no futuro haja a construção de um conhecimento reflexivo-dialógico por parte dos alunos e do educador, ou educadores que venham a ter.

Registramos aqui a importância desta investigação como contribuição ao nosso crescimento pessoal ao nos envolvermos com a cultura de um pequeno grupo, o que nos levou a refletir sobre nossa própria cultura e como podemos ser agentes de mudança enquanto educadora.

Desejamos que esse estudo sirva de apoio e de reflexão crítica sobre novos ambientes de aprendizagem e que desperte o desejo de mudanças mais significativas na educação, e quem sabe um dia seja possível verificarmos e encontrarmos dentro e fora da escola situações onde os aprendizes possam desenvolver e colocar em prática suas ideias e potenciais criativos, onde os ambientes sejam ricos de conhecimento construído de forma que haja inovação pedagógica.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, A.M. V. **As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas**. Coleção Ideias em Prática. Fuchal: UMA, 2011.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva**. Disponível em: < <http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em 03 mar 2017.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BONFIM, S. M. M.. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos deputados. Rio de Janeiro 2009. Disponível em: < <http://www.aslegis.org.br/dissertacoes/90-a-luta-por-reconhecimento-das-pessoas-com-deficiencia-aspectos-teoricos-historicos-e-legislativos.html> >. Acesso em: 18 jun 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 jul 2016.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Assistiva**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência . 2006. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 08 mar 2017.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. SEDH – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2005a. Documento Orientador. Disponível em: <<http://portal.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005b. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 13 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)>. Acesso em: 02 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 16 ago 2016.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (org) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

CARVALHO, N. S. de A.; SILVA, C. A. F. da. **Educação Inclusiva para Surdos**. Revista Virtual de Cultura Surda, 2014. Ed. nº 13. ISSN 1982-6842. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/ArtigodaRevista2013CARVALHOSILVA.pdf> >. Acesso em: 15 ago 2016.

COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa - escolhendo entre cinco**

abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA. **Inspiração pela música.** Disponível em: <<http://deficienciaauditiva.com.br/inspiracao-pela-musica/>>. Acesso em: 26 de jun de 2017.

DENZIN E LINCOHN. (Org) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2011.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva.** 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/18266>>. Acesso em: 02 ago 2016.

FINO, C. N. **Uma turma da “Geração Nitendo” construindo uma cultura escolar nova.** In: Paulo Dias & Cândido Varela de Freitas (Org). Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. P. 1027-1048. Braga: Universidade do Minho. 2001. Disponível em< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/8.pdf> >. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. C. N. & Sousa, J. M. **Alterar o currículo: mudar a identidade.** In: Revista de Estudos Curriculares. P.2, 2003.

\_\_\_\_\_. **FAQs, Etnografia e Observação Participante.** In: SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. p. 95-105, 2003b. Disponível em< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf> >. Acesso em: 12 dez 2016.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre a Teoria de Vygotsky e o Construtivismo / Construcionismo.** Funchal: Universidade Madeira, p. 1-6, 2004. Disponível em<[http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft\\_Convergencia\\_Vygotsky\\_construtivismo\\_construcionismo.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf).> Acesso em: 15 out 2015.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org.). **Educação em Tempo de Mudança.** P. 277-287. Funchal: Grafimadeira, 2008a. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao\\_Pedagogica\\_Significado\\_e\\_Campo.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_e_Campo.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Universidade da Madeira. Portugal. 2008b. Disponível em < <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 12 out 2015.

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1,n. 4, p. 45-54, Ago. 2011a.

\_\_\_\_\_. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento.** In: FINO, C. N. (Org.) *Etnografia da educação*. P.095-117. Funchal: Universidade da Madeira, 2011 b.

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação (em educação).** In: V Colóquio CIE-UMA. **Pesquisar para mudar** (a educação), 2011c. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Matémica e inovação pedagógica: o centro e a periferia.** In: Fernanda Gouveia (Org.) *Didática e Matémica*. Funchal: Universidade da Madeira, 2016.

\_\_\_\_\_. **Um século de máquinas se ensinar, 50 anos de máquinas para aprender.** *Revista Hipótese*, Itapetininga, São Paulo, Brasil, v. 3, nº 3, p. 68-74, mar. 2017. ISSN: 2446-7154.

FLEURI, Reinaldo M.. **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GOHN, M.G. **Educação não-formal no Brasil anos 90.** Campinas: Mimeo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal na pedagogia social.** An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política.** Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleções questões da nossa época; v. 1).

\_\_\_\_\_. (Org) **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRIEBELER, W.; FINCK, Schambeck, R. **Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa**. XVI Encontro Regional Sul da ABEM. 2014. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/559/85](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/559/85)>. Acesso em: 30 ago 2016.

GRUPO pernambucano Batuqueiros do Silêncio abre o encerramento das paralimpíadas. Disponível em: <<http://www.surdosol.com.br/grupo-pernambucano-batuqueiros-do-silencio-abre-o-encerramento-das-paralimpiadas/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

GURGEL, T. **O fim do isolamento dos índios surdos**. Revista Nova Escola. Ed. 208, dez, 2007. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/edicoes-impressas/208.shtml>>. Acesso em: 26 ago 2016.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M, CARBONELL, J.; TORT, A, SIMÓ, N e SANCHES-CORTÉS, E. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. – 2ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACERDA, C.B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 14 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago 2016.

\_\_\_\_\_; GÓES, Mara C. R. **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livros Editora, 2005. Série Pesquisa em Educação v.9.

LEDES, M. I. N. **Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB)**: um estudo de abordagem etnográfica. 2011. 373 f. Tese (Doutorado). Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/175/1/DoutoramentoIsabelMonteiro.pdf>> Acesso em: 08 set 2016.

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

LOURO, V. S; ALONSO, L; ANDRADE, A. **Educação Musical e Deficiência**: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, S.A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada *in*: SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.192 p.

MATSUMOTO, & CAMPOS, (2008). **Favorecendo a cooperação entre crianças**: relato de uma experiência Rev. Simbio-Logias. V.1, n.1. Disponível em <[http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/relato\\_experiencia\\_01\\_edu\\_favorecendo\\_cooperacao\\_entre\\_cri.pdf](http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/relato_experiencia_01_edu_favorecendo_cooperacao_entre_cri.pdf)>. Acesso em: 13 jun 2017.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Rigor Fecundo**: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. Bahia:UFBA,2007. Disponível em:<

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946>>. Acesso em: 02 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro, 2ª edição, 2010.

MELO, P. Fachada da Casa do Tambor. Recife, 2016. Fotografia.

\_\_\_\_\_. Reunião em 13 de setembro de 2016. Recife, 2016. Fotografia.

\_\_\_\_\_. Sorrisos de alguns integrantes do grupo. Recife, 2016. Fotografia.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 262p.

PAPERT, S. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Família em Rede**: Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações. Tradução Fernando José Silva, Fernando Augusto Bensabat. Lisboa: Relógio d'Água, Editores 1997.

\_\_\_\_\_. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médica, 2008.

PASCOAL, J. V. **Tecnologia pernambucana faz até surdos aprenderem música, em nome da inclusão**. Disponível em:<

<http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/tecnologia-pernambucana-faz-ate-surdos-aprenderem-musica-em-nome-da-inclusao/>> Acesso em: 28 maio 2017.

PERLIN, G.; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. Educ. rev. [online]. 2014, n.spe-2, pp.17-31. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>>. Acesso em: 25 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.192 p.

PINHEIROS, M. **Batuqueiros surdos chamam atenção ao tocar em maracatu, no Recife.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/carnaval/2013/noticia/2013/02/batuqueiros-surdos-chamam-atencao-ao-tocar-em-maracatu-no-recife.html>>. Acesso em: 02 jun 2017.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão.** Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

RIBEIRO, D. P. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira:** criação de sinais dos termos da música. 2013. 107 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15032>>. Acesso em: 31 ago 2016.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.- Coleção Pedagogia e Educação.

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

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão Revista da Educação Especial, Brasília, Florianópolis, v. 1, p. 7 -18, out 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 2ª ed. 176 p.

SKLIAR, C. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Educação & Realidade. v. 24, n. 2 (1999) . Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644>>. Acesso em: 18 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOUSA, J. M. & FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** Revista Educação & Cultura Contemporânea. Rio De Janeiro: Universidade Estácio de Sá - ISSN 1807-2194, 2008. Disponível em <

<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/57AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf> >. Acesso em: 10 out 2016.

SOUZA, T. **Libras**. Confederação Brasileira de Surdos. Disponível em: <<http://www.cbsurdos.org.br/LIBRAS.htm>>. Acesso em: 18 ago 2016.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 jun 2015.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008b.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. Trad. Eduardo Francisco Alves. 2 ed. São Paulo: Record, 1970.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1993.

\_\_\_\_\_. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 10 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 10 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca- Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 28 jun 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em 10 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural**. Resumo. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em set 2016.

\_\_\_\_\_. **Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal.** 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>> Acesso em: 14 nov 2016.

VERGARA S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores** – organizadores Michael et al; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes 2007.

WILCOX, S; WILCOX, P.P. **Aprender a ver.** Petrópolis: Arara Azul, 2005.

WITKOSKI, S.A. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos.** Curitiba: CRV, 2012.

## **APÊNDICES**

Os apêndices desta Dissertação foram organizados em um CD, organizados na pasta 1 e incluem:

- a) Termo de consentimento livre e esclarecido
- b) Formulário do diário de bordo
- c) Diário de bordo digitado
- d) Diário de bordo digitalizado
- e) Entrevistas transcritas



## **ANEXOS**

Os anexos desta Dissertação foram organizados digitalmente em um CD, organizados na pasta 2 e incluem:

- a) Folder do grupo
- b) Jornal do Comércio
- c) Diário de Pernambuco
- d) Folha de Pernambuco
- e) Fotos, vídeos e imagens