UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

ISABELA MARTINS BONAFÉ

CEGUEIRA E SURDEZ NA ATUAÇÃO MUSICAL:

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DUAS MUSICISTAS COM DEFICIÊNCIA

CAMPINAS

2023

ISABELA MARTINS BONAFÉ

CEGUEIRA E SURDEZ NA ATUAÇÃO MUSICAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DUAS MUSICISTAS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADORA: LUCIA HELENA REILY

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA ISABELA MARTINS BONAFÉ
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Ana Paula de Morais e Oliveira – CRB 8/8985

B64c

Bonafé, Isabela Martins, 1992-
Cegueira e surdez na atuação musical : trajetórias de vida de duas musicistas com deficiência / Isabela Martins Bonafé. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Lúcia Helena Reily.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Surdez. 2. Cegueira. 3. Educação musical. 4. Educação especial. 5. Acessibilidade. I. Reily, Lúcia Helena, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Blindness and deafness in musical performance: life trajectories of two musicists with disabilities.
Palavras-chaves em inglês:
Deafness
Blindness
Musical education
Special education
Accessibility
Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação
Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação
Banca Examinadora:
Lúcia Helena Reily [Orientador]
Adriana Lia Friszman de Laplane
Cássia Geciauskas Sofiato
Data da defesa: 29-11-2023
Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0003-2811-2103
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/1472421397795520

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

ISABELA MARTINS BONAFÉ

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY

MEMBROS TITULARES:

1. PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY

2. PROFA. DRA. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

3. PROFA. DRA. CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Reabilitação e Interdisciplinaridade da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da FCM.

Data de Defesa: 29/11/2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, sem eles esse trabalho não seria possível. Agradeço à minha orientadora Lúcia Reily pelo tempo e cuidado que despendeu a mim nesse período do mestrado. Agradeço às entrevistadas, que concederam a esse trabalho suas histórias, experiências, tempo e abertura. Agradeço à banca, pelas valiosas orientações e tempo de dedicação à avaliação do trabalho. À instituição UNICAMP, e o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto" (FCM-Cepre). Agradeço aos docentes responsáveis pelo programa de mestrado e aos profissionais dos Cepre — professores, gestores e profissionais da manutenção.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo realizar um estudo de trajetória sobre o processo de inclusão e espaço de atuação profissional de duas musicistas com deficiência, conforme relatado por pessoas que vivenciam esta realidade. Uma participante da pesquisa é regente e educadora musical surda e a outra é cantora e apresentadora de televisão, com cegueira. A metodologia desenvolvida no trabalho segue a abordagem da pesquisa qualitativa e exploratória, constituída da revisão bibliográfica pertinente ao tema, coleta de dados com as participantes do projeto e pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de registros de entrevistas semi-estruturadas, observação de sua atuação musical em contextos de ensaio e performance. A análise foi realizada por categorização e discussão a partir da literatura. Ao ouvir a voz de suas musicistas que foram bem-sucedidas no seu processo de formação e que desempenham sua atividade profissional com autonomia, a pesquisa pretendeu contribuir para orientar educadores musicais, ao se depararem com alunos com deficiência na sala de aula. O estudo também serve como subsídio para a conscientização sobre o direito de participação de pessoas com deficiência à vida cultural, como produtoras e como fruidoras de arte.

Palavras-chave: surdez; cegueira; educação musical; educação especial; acessibilidade.

ABSTRACT

The aim of this study was to conduct a trajectory analysis concerning the process of inclusion and professional engagement spaces of two disabled female musicians, as reported by individuals experiencing this reality. One participant in the research is a deaf music conductor and educator, while the other is a blind singer and television presenter. The methodology employed in this study follows a qualitative and exploratory research approach, consisting of a relevant literature review, data collection with project participants, and field research. Data were gathered through semi-structured interview records and observations of their musical performances in rehearsal and onstage contexts. The analysis was conducted through categorization and discussion in light of existing literature. By listening to the experiences of successful musicians who have navigated their educational journey and now carry out their professional activities independently, this research aimed to provide guidance for music educators encountering students with disabilities in the classroom. Additionally, the study serves as a resource to raise awareness about the rights of disabled individuals to participate in cultural life both as creators and consumers of art.

Keywords: deafness; blindness; musical education; special education; accessibility.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas a Saúde
FNC	Fundo Nacional de Cultura
IC	Implante Coclear
INCLUIR	Programa Nacional de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

Introdução 10

Objetivos 15

Capítulo 1 – Fundamentação teórica 17

Surdez e música 19

Cegueira e música 22

Capítulo 2 – Fundamentos para subsidiar as discussões 26

Bourdieu e o Musicar Local 26

Método 33

Capítulo 3 – Resultados e análise 38

Apresentando Roberta Renata 38

Apresentando Mariana 39

Primeiros passos na escolaridade e na habilitação/reabilitação 40

Iniciação no mundo da música 44

Primeiras vivências escolares 47

Inclusão e consciência 47

Formação musical 51

Formação superior 56

Profissionalização 66

A percepção musical 68

A função do educador 72

Tecnologias assistivas 74

Perspectivas atuais frente às experiências do passado 75

Conclusão 78

Referências 82

Apêndice 1 - Lista de Fontes Consultadas 90

Anexo 1 – Entrevista Semi-Estruturada 92

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 94

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar as trajetórias de vida de duas musicistas com deficiência, em atuação profissional no mundo musical. Meu interesse pessoal nessa área de estudo se deu a partir do contato com as entrevistadas Roberta Renata, que tem cegueira e Mariana, musicista surda[a], ainda durante a minha graduação. Eu estive presente nos bastidores no momento anterior à performance de Roberta – no qual ela e os músicos se preparam para o concerto – e tive a oportunidade de conversar não somente com ela, mas com sua mãe e avó. Conheci Mariana numa palestra da faculdade onde fiz a graduação. Ela contou um pouco de sua história e suas habilidades. Desde então, eu as guardei em minha memória e, quando surgiu a oportunidade de investigar as suas trajetórias de formação musical para conhecer os modos como cada uma enfrentou os desafios colocados, eu me dispus a retomar os contatos para desenvolver o presente estudo.

Eu fiz a graduação na área de educação musical e nesse curso, tive oportunidades e contatos com diversos músicos nas mais diversas áreas do mundo de trabalho musical, desde professores, performers em orquestras, grupos e eventos de manifestações populares, educadores especiais, musicoterapeutas, produtores de partituras em braille, curadores de acervo cultural. As possibilidades de profissionalização no âmbito cultural são muito diversas e, graças a essa gama de contatos, obtive a oportunidade de me encontrar com as entrevistadas nesse período.

A música é um patrimônio cultural que se faz presente em diversos momentos ao longo da vida cotidiana, em celebrações religiosas, aniversários, fundamental para a preservação e transmissão da identidade cultural de um povo. Através da música, é possível preservar as tradições, valores e costumes de um povo, bem como criar novas expressões artísticas que contribuem para o enriquecimento cultural da sociedade. Na sua dimensão social, a música desempenha um papel importante na formação de comunidades e na construção de identidades coletivas. Por meio da música, é possível estabelecer laços de solidariedade e pertencimento, reunindo pessoas em torno de interesses comuns. Além disso, a música também funciona como via auxiliadora na educação presente desde a primeira infância em canções relacionadas às rotinas (comer, guardar brinquedos, se movimentar em determinadas direções),

[a] Os nomes das participantes e das instituições foram alterados a fim de proteger as suas identidades.

como técnicas mnemônicas, que ajudam na memorização de informações. Por intermédio da música, é possível memorizar letras de músicas, ritmos e melodias, o que pode ser utilizado em diferentes contextos, como no aprendizado de uma nova língua ou na memorização de fórmulas matemáticas (1-3).

Não há uma definição única e consensualmente aceita para a música, uma vez que a música é uma expressão artística e cultural que se transforma ao longo do tempo e é influenciada por diferentes contextos culturais e sociais. No entanto, existem teóricos da música que, ao longo da história, se propuseram a defini-la.

Uma proposta de definição é a de John Blacking (1928-1990), que realizou importantes estudos sobre a música e a cultura de diversos povos ao redor do mundo. Sua definição de música como "um modo de pensamento humano que é ordenado no tempo, baseado no som e expressa em termos de emoção" pode ser encontrada em sua obra "*How Musical is Man*?" (1973). Nela, Blacking (4) argumenta que a música é uma forma universal de expressão humana que está presente em todas as culturas, e possui formas diferentes de manifestação. Ele defende que a música é uma forma de pensar, que não é apenas baseada em sons, mas também em emoções e experiências compartilhadas, uma vez que a música é uma parte fundamental da cultura de uma sociedade e que está intimamente relacionada com outras formas de expressão artística e cultural. O autor (4) enfatiza a importância de se estudar a música em seu contexto cultural para compreender sua função e significado na sociedade em que é produzida e apreciada.

John Cage (1912-1992) foi um compositor, escritor e artista americano que teve uma enorme influência na música experimental do século XX. Cage foi um defensor da ideia de que qualquer som pode ser música, que a música pode ser encontrada em todos os aspectos da vida, e define música como "sons organizados". Sua abordagem e propostas composicionais abriram novas possibilidades para a expressão artística e encorajaram uma compreensão mais inclusiva do que pode ser considerado música. Ele é conhecido por suas composições aleatórias, sobre a qual as decisões como a execução, ordem, interpretação, são tomadas por meio de processos não intencionais, como o uso de dados, a aleatoriedade ou a improvisação. Toma como princípio o "acaso" (5).

Nessas perspectivas, entende-se que a música em si ainda é valorizada principalmente em sua dimensão sonora, logo, é necessário ter a via auditiva funcional para apreciar essa arte e produzi-la, organizá-la. Nesse ponto de vista, somente ouvintes seriam capazes de fazer e viver música, ou seja, pessoas com deficiência auditiva estariam impedidos

de qualquer experiência musical. Atualmente, entende-se que música é mais do que som – é vibração, ritmo, movimento. Os aspectos e parâmetros musicais são organizados segundo determinados padrões e significados construídos socialmente por diferentes comunidades e nessa perspectiva ampla, vê-se que música pode ser apreciada e produzida por uma gama de pessoas muito diversa, independentemente de quaisquer deficiências.

Jacques-Dalcroze (1865-1950) foi um músico, educador e teórico suíço que desenvolveu uma abordagem pedagógica denominada "Método Dalcroze". Ele acreditava que a música era uma experiência multissensorial, que envolvia não apenas a audição, mas também o movimento e a percepção corporal. Por isso, sua proposta de ensino enfatiza a importância da percepção corporal e do movimento na compreensão da música. Ele acreditava que a música deveria ser ensinada de maneira integrada, através de uma combinação de movimento, ritmo e solfejo. Ele também atesta que: "Cheguei à conclusão de que o motivo e elemento dinâmico na música não dependem apenas da audição, mas também de outro sentido. Isso me levou a acreditar, inicialmente, que esse outro sentido era o sentido do tato, pois os exercícios de dedos métricos conduzem inconfundivelmente ao progresso do aluno" (6).

Ao compreender que música é mais do que "som", que é necessário mais do que somente a audição para fazer e apreciar música, rompe-se com o a ideia limitante de que somente ouvintes seriam capazes de experimentá-la, uma vez que outros sentidos e vivências também podem e são necessários para acessá-la, e realizá-la em sua completude (7, p. 24).

Os nichos de trabalhos e possibilidades profissionais8 no mundo musical são muito diversos, e nele observamos um nível de performance muito variado, mas, no que diz respeito à produção musical, tanto no universo da música popular – provinda de manifestações populares – quanto da música de concerto – música ocidental, orquestral – é necessário que o músico tenha um conhecimento técnico e teórico aprofundado, e uma habilidade prática de alta performance. Ainda que a música seja uma arte muito diversa, o mercado profissional é competitivo, desse modo, é necessário que os profissionais alcancem altos níveis de performance e redes de contatos significativas para garantir espaços de atuação.

A competitividade do mercado de trabalho é também um fator de exclusão de pessoas com deficiências. Sobre elas pairam os estigmas capacitistas como o de "limitação" e, apesar de já haver políticas de inclusão, observamos que as suas efetivações nos diversos espaços tanto educacionais quanto de trabalho ainda estão em processos de execução e permanência. Laes e Westerlund (8) realizaram um estudo sobre alternativas possíveis para o modelo de educação atual, a fim de ir além da inclusão por meio da profissionalização

expandida, por meio de uma re-conceptualização da expertise. Expertise é um termo utilizado para descrever o conhecimento especializado ou habilidade em uma área específica adquirida através da educação, experiência e prática. É geralmente associada a um alto nível de competência e desempenho em uma determinada área. O conceito de "profissionalismo expandido" (*expanded professionalism*), nesse estudo, é concebido como uma noção desafiadora frente ao conceito de expertise tradicional, pois reconhece as formas diversas e múltiplas de expertise, bem como a importância da co-construção do conhecimento por meio de relações colaborativas e não hierárquicas dentro das comunidades profissionais. Isso significa que, nesse contexto, não somente a expertise do profissional que estudou e se especializou em determinado assunto é valorizada, mas a expertise do possível profissional que vive as realidades estudadas também é valorizada e inserida nas comunidades profissionais. Knox et al. (2000), citado por Laes e Westerlund (8) exemplifica essa relação como "pessoas com deficiência intelectual são especialistas em suas próprias experiências".

Em décadas recentes, por meio de propostas de musicalização, musicoterapia e a criação de novas tecnologias, a inclusão dos surdos, cegos (e de pessoas com as mais diversas deficiências, síndromes e transtornos) possibilitaram desenvolver e aprofundar as experiências das pessoas com deficiência, com instrumentos de produção sonora e técnicas de produção artística, caminhando para a possibilidade de participação no universo da música. A conquista do espaço participativo na música demonstra que a deficiência auditiva ou visual não são obstáculos para o fazer musical. Ela indica que a música nas suas dimensões de apreciação e de produção ganharam novos participantes.

Para que as pessoas tenham oportunidade de participar da vida cultural, é necessário não somente a criação de políticas públicas que ampliem as possibilidades de participação social das propostas culturais, mas também sua implementação efetiva. Dessa maneira, busca-se assegurar o direito à participação não somente na vida social, profissional, mas no entretenimento e do fazer artístico que, do mesmo modo, são parte fundamental da vida cotidiana (9). As políticas públicas são também, um veículo de mudanças de atitudes sociais frente às pessoas com deficiência. Por meio de leis e ações governamentais, pretende-se garantir o acesso igualitário às oportunidades culturais, educacionais e profissionais, bem como criar mecanismos de combate à discriminação e ao preconceito. Isso porque viabilizar a inserção e atuação da pessoa com deficiência nos diversos setores, tanto profissionais quanto sociais, de saúde, educação, entretenimento, significa mudar o olhar da sociedade e permitir a quebra dos

paradigmas e estigmas formados sobre as deficiências e suas limitações, superações, habilidades (10).

Para esse fim, listam-se algumas leis que preveem os direitos das pessoas com deficiência na participação cultural, entre elas:

1. a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) prevê a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, incluindo o acesso à cultura e à arte (11);
2. a Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991) incentiva a produção cultural em todas as regiões do país, incluindo projetos que envolvam a participação de pessoas com deficiência (12);
3. a Lei de Acessibilidade Cultural (Lei nº 12.395/2011) estabelece a obrigatoriedade de espaços culturais, como teatros, museus e cinemas, a oferecer acessibilidade para pessoas com deficiência (13);
4. a Lei do Audiovisual (Lei nº 8.685/1993) prevê incentivos fiscais para produções audiovisuais, incluindo aquelas que contemplem a participação de pessoas com deficiência (14).

Além das políticas públicas citadas, finalizamos a sequência com uma citação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Artigo 30, parágrafo 2 (15): “Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade”. Um exemplo concreto da importância dessas políticas públicas pode ser observado na vida diária das pessoas com deficiência, que se beneficiam de medidas como a garantia de acesso à educação inclusiva, a oferta de serviços de saúde adequados, à promoção da empregabilidade e a implementação de mecanismos de acessibilidade em espaços públicos. Essas políticas têm como objetivo contribuir para a redução das desigualdades e para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária. O estudo pretende mostrar como duas musicistas puderam traçar seus projetos pessoais e usufruir de seus direitos durante sua trajetória rumo à profissionalização e atuação no mundo de trabalho musical.

Objetivos

Objetivos gerais

Diante disso, o trabalho tem como objetivo realizar um estudo de trajetória sobre o processo de inclusão e espaço de atuação profissional de duas musicistas com deficiência, conforme relatado por pessoas que vivenciam esta realidade.

Objetivos específicos

1. Traçar o percurso de formação de cada artista.
2. Conhecer as diferentes formas de atuação de cada artista.
3. Identificar as facilidades, conquistas e dificuldades enfrentadas na formação e atuação.

Espera-se que o estudo das trajetórias singulares de formação e atuação musical de duas musicistas com deficiência possa subsidiar e repercutir nos movimentos dos direitos das pessoas com deficiência. Esse estudo ilustra como as oportunidades buscadas têm, na efetivação das políticas públicas, ou na não efetivação das mesmas, sucesso ou insucesso, geram facilidades ou dificuldades. É também uma oportunidade de preservar as vozes e as perspectivas das pessoas em contextos de valor social, pedagógico, profissional, e que podem promover *insights* sobre suas experiências de formação, enquanto sujeitos sociais.

A pesquisa justifica-se por exemplificar, na trajetória das entrevistadas, os meios de profissionalização, inclusão, recursos e estratégias, que as levaram à atuação profissional autônoma, como protagonistas, e que se mantém até a atualidade. Entende-se também que os seus relatos podem fornecer informações que, potencialmente, contribuam com a educação especial de pessoas com e sem deficiência.

A dissertação está organizada em cinco partes.

Na Introdução, abordo a minha aproximação com as entrevistadas, que instigou o interesse em pesquisar sobre a música na vida de pessoas com deficiência. Em seguida apresento a problematização relacionada às conceituações de música que geram restrições à participação de pessoas com deficiência. Discuto brevemente a competitividade na atuação profissional no meio artístico, e apresento uma listagem de políticas públicas promulgadas com

intuito de assegurar a participação e preservação do direito das pessoas com deficiência como produtoras e fruidoras de cultura. Os últimos tópicos são os objetivos e síntese dos capítulos.

O capítulo 1 – Fundamentação teórica, nele apresento as bases teóricas que subsidiam a discussão dos aspectos médico-terapêuticos, sócio-antropológico e o acesso à música para pessoas com surdez e com cegueira. No capítulo 2 - Fundamentos para subsidiar as discussões, apresento projetos com iniciativas de acesso à arte musical e educação, seguido das perspectivas socioantropológicas de Bourdieu (16-18) e do Musicar Local (2, 3), que oferecem suporte para a discussão dos resultados. Nele, eu aprofundo a teoria de campo, *habitus* e capitais, e a produção na localidade para a compreensão do contexto e contribuição com o meio e construção do profissional artista. Apresento também o Método, cuja abordagem será a Trajetória de vida, uma intersecção entre o estudo de caso e a história oral. No Capítulo 3 - Resultados e análise, apresento as entrevistadas e discorro, em articulação com a literatura, os estudos iniciais na infância, o contato inicial com a música, aspectos sobre inclusão e formação musical. No Capítulo 4 - Formação superior, escrevo sobre o processo de profissionalização na área musical, a percepção e a função do educador, o uso de tecnologias e perspectivas futuras, também em articulação com a literatura. A última parte é a Conclusão, na qual encerro a dissertação com as respostas às questões levantadas nos objetivos e resultados a partir das coletas e articulações.

Capítulo 1 - Fundamentação teórica

> Por isso que eu tenho uma frase que eu falo assim, é: "pra mim até o silêncio tem som". Porque de fato, cara, não é silêncio. Todo o lugar que eu tô, tem uma vibração (Mariana, em entrevista)

> Brincar de pega-pega, eu quero: "Ah não, mas não vale". Não vale o caramba! vou correr sim! Se tiver que dar com a cara no muro e quebrar o nariz, não importa. Eu quero brincar (Roberta, em entrevista)

Ambas as falas fazem parte das entrevistas. O destaque se dá na contraposição entre o espaço que a sociedade coloca para as pessoas com deficiência, sob um olhar ainda sustentado por estigmas, e a resposta das entrevistadas. Ambas confirmam que "conseguem sim!" se afirmar e desbravar os espaços disponíveis a elas. Para além de "não aceitar" esse espaço social desacreditado, elas desafiam os paradigmas exercendo autonomia em seus processos de educação, trabalho e luta por direitos.

O sentido primeiro de tato está atrelado às mãos, e o tato, seja ele literal ou social, é um sentido primo de experimentar o mundo de formas, a escolha das notas, as texturas das interações, a comunicação. As mãos de Mariana falam sobre as ideias, as vontades e recebem, em conjunto ao corpo, os sons do cotidiano. As mãos de Roberta descobrem o mundo, localizam-na no espaço e reconhecem o próximo. O tato que sobeja, produz. O tato que falta, reduz.

O tato é o mediador entre o som e a fonte sonora. A escolha e dinâmica das notas de um instrumento vêm do domínio e sensibilidade dessa via, a qual é também, nas mesmas qualidades, mediadora entre o acesso e a exclusão nas relações sociais. Um guia no mundo de notas, num mundo que dá voltas. A música carrega em suas pontas dois alvos: de um lado, o produtor da arte, aquele que a fará existir num punhado de tempo, e do outro, o fruidor, que receberá, nesse punhado de tempo, a arte expressa. É uma arte que permeia relações interpessoais, direta ou indiretamente. Foi nessas relações que Mariana e Roberta construíram seus caminhos artísticos. A partir das vibrações que dedilham o corpo de arte e das mãos que localizam a trilha de notas, suas trajetórias foram construídas, como veremos. Mas antes, para iniciar o capítulo, é necessário estabelecer algumas definições, dados e bases de estudo que fundamentam o trabalho.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (19), a surdez e deficiência auditiva não são sinônimos. A deficiência auditiva é definida pela diminuição na capacidade de ouvir sons em um ou ambos os ouvidos. Nos indivíduos que podem ser classificados como deficientes auditivos, sua perda varia entre leve a grave. Alguns surdos se comunicam pela linguagem falada ou por língua de sinais ou por sinais caseiros – que são gestos e sinais criados por eles próprios ou pela comunidade surda em que estão inseridos – e podem fazer uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e outros dispositivos (20).

Para a OMS (19), a surdez é definida como a "perda completa da capacidade de ouvir em uma ou ambas as orelhas". Nela, são categorizados em quatro os tipos de surdez, sendo eles: Ligeira, média, severa, profunda, em modo crescente do grau de perda auditiva. Segundo a mesma fonte, cerca de 5% da população mundial, ou seja, 466 milhões de pessoas, apresentam algum tipo de perda auditiva incapacitante. No Brasil, estima-se que aproximadamente 10 milhões de pessoas tenham algum tipo de deficiência auditiva, o que corresponde a cerca de 5% da população brasileira. Além disso, a perda auditiva é mais comum entre os idosos, afetando cerca de 30% das pessoas com mais de 60 anos. Em relação à cegueira, dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 (21) indicam que 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%). Ou seja, 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Este dado foi contestado por diversos pesquisadores, já que os números se baseiam em informações coletadas com a população, sendo muito discrepante dos dados mundiais.

O CID[b] 10 define a deficiência visual como baixa visão ou visão subnormal e cegueira. A baixa visão ou visão subnormal ocorre quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias do CID 10).

Dados como os fornecidos pela OMS, CID, IBGE, são importantes para a formação de políticas públicas e estruturas como as sociais, espaciais, pedagógicas, a fim de propiciar o acesso e viabilização dos direitos de minorias. Contribuem também com a verificação e manutenção das políticas que sustentam a formação e suporte ao atendimento dessas minorias. Também funcionam como um ponto de vista macro da vida das pessoas que estão inclusas

[b] Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 10) (22).

nesses grupos. Já estudos como o presente fornecem pontos de vista dos indivíduos em particular, dando voz a individualidade e singularidade.

Assim também, as políticas públicas nacionais que legislam sobre o direito à participação cultural, como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Decretos, Parâmetros curriculares nacionais, Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência*, a *Lei da inclusão,* a *Lei de Libras, Lei de Braille* que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica são pautadas em dados nacionais e internacionais. Esses são o resultado de lutas dos movimentos sociais organizados dos diferentes grupos de pessoas com deficiência e seus familiares. Veremos na fala das entrevistadas como essas políticas impactam nas suas trajetórias.

A cegueira e a surdez sempre estiveram presentes na humanidade, oriundas de múltiplas causas. Os dados da OMS evidenciam os tipos e graus variados de cada deficiência. No caso da surdez, as estruturas da via auditiva implicam em diferentes níveis de percepção sonora, ainda sim, estão diretamente ligadas à possibilidade de experimentar sons e vibração (23). Com o auxílio e desenvolvimento da tecnologia (ex. aparelhos auditivos, implante coclear[c]), bem como com a acolhida dos surdos como grupo social relevante, com o reconhecimento da Libras, a distância entre o surdo e o som tem diminuído ainda mais, assim como sua inclusão social tem gradualmente se intensificado (25).

Surdez e música

A música é capaz de assumir outros aspectos, que não somente a fruição ou execução para fins de arte e entretenimento. O estudo a longo prazo de música contribui diretamente com o ajuste fino do sistema auditivo. Seus aspectos paramétricos primários como timbre, altura, ritmo, harmonia, colaboram para o aprimoramento auditivo – a acuidade ou acurácia auditiva – à medida que o indivíduo se expõe e se envolve com essa arte. Pessoas que usam implantes cocleares (ICs) tendem a apresentar déficits característicos no processamento do *pitch*, levando a prejuízos na percepção musical e na compreensão da intenção emocional na linguagem falada, ou seja, da prosódia. Sabe-se, porém, que o treinamento musical para

[c] *Implante coclear* (Ics) é o aparelho que promove o estímulo elétrico direto no nervo auditivo ao longo da cóclea, localizada na orelha interna. É utilizado em pacientes quando a perda auditiva é severa ou profunda, em função da orelha interna encontrar-se altamente danificada, e que o uso de próteses convencionais não serem suficientes para restaurar a capacidade auditiva, o que limita ou impossibilita a fala e a linguagem (24).

crianças com audição regular já foi mostrado para beneficiar a percepção da prosódia emocional. Estudos demonstraram que a música, como técnica complementar, é eficaz para apoiar a reabilitação auditiva após o implante coclear, que o treinamento musical levaria a ganhos no processamento auditivo e que esses ganhos podem ser transferidos para a percepção da prosódia da fala emocional (26, 27).

Outro fenômeno cognitivo é a plasticidade compensatória. O termo refere-se à capacidade do cérebro de reorganizar suas funções e conexões neurais para compensar uma deficiência sensorial ou perda de função. No caso dos alunos surdos, essa reorganização neural ocorre devido à ausência da audição como modalidade primária de percepção do som. Na aprendizagem musical, essa plasticidade compensatória se manifesta por meio da adaptação dos caminhos sensoriais disponíveis, como o tato e a visão. Os alunos surdos podem explorar essas modalidades sensoriais de forma mais intensa e utilizá-las como estratégias para a aprendizagem musical. Isso implica que o cérebro realiza ajustes em seu processamento sensorial e suas conexões neurais para se adaptar a essa nova realidade (28).

Por causa desses ajustes sensório-cognitivos, é possível promover o mapeamento dos sons e vibrações, pela via tátil. Vibrações distribuídas ao longo do corpo são possíveis de serem associadas a alturas, registros, fontes sonoras como automóveis, ruídos e melodias, à medida que o sujeito realiza sessões de musicoterapia, ou se dispõe a realizar uma educação musical. A percepção e a consciência são construídas no tempo e na exposição às artes. Para isso, é necessário haver a oportunidade, interesse e profissionais preparados e dispostos (23).

Ainda que esses caminhos sejam possíveis, existe uma problemática, colocada pelos próprios surdos que se consideram visuais, e que relutam em considerar válido o investimento na musicalização para crianças e adolescentes surdos. Mas, verifica-se também o despreparo na formação do docente, ao utilizar a música como parte integrante do processo de educação ou ainda, quando utiliza, observa-se uma predominância na oferta de instrumentos de percussão, valorizando apenas o rítmico, e que, por consequência, exclui-se o aspecto melódico da música.

As possibilidades de produção musical com surdos são diversas e nelas, lista-se o coral (sinalizado), prática instrumental, produção de instrumentos, percussão corporal, baterias de música popular brasileira (29-32). Nessa perspectiva, observa-se que a preparação do docente, do ambiente, a educação dos pais também, e a inclusão do surdo nas práticas musicais podem incentivar cada vez mais essa parcela da população a se envolver com música. Contribui-se assim com o rompimento dos obstáculos que separam o surdo da música, ainda

que a carreira musical não seja, necessariamente, almejada ou percorrida. A expressão musical é inerente a todo ser humano e a perda auditiva em si não caracteriza impedimento do potencial da musicalidade. Ainda que haja certo favoritismo em relação ao período de início da educação musical ser a infância, não se subtrai a importância das vivências musicais para pessoas surdas e ouvintes, possa iniciar-se em qualquer idade (30, 31, 33, 34).

O desenvolvimento de tecnologias assistivas também contribuiu para o acesso e performance de pessoas surdas no mundo musical. Um exemplo é o projeto "Som da Pele", idealizado pelo educador Irton Silva (conhecido como Batman Griô). O educador Batman desenvolveu um equipamento inédito e inovador para auxiliar na educação musical de surdos. O equipamento, chamado de "metrônomo visual", utiliza um sequenciador eletrônico e uma combinação de lâmpadas com cores e tamanhos variados. Essas lâmpadas representam a estrutura de um compasso musical e fazem a descrição visual das frases rítmicas de diferentes ritmos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos. Reuniu jovens surdos de Pernambuco para experimentarem músicas populares brasileiras como: maracatu de baque-virado, ciranda, frevo, samba, ritmos típicos e também locais, provindos das manifestações populares nacionais (35). O projeto não somente cria vias de inclusão e oportunidade para o desenvolvimento artístico dos alunos, como promove a valorização da cultura brasileira local.

O projeto "Além dos sentidos" (7) desenvolveu um "glossário de termos e conceitos da área musical em Libras" para que a área musical esteja devidamente sinalizada. A iniciativa teve como finalidade proporcionar a participação do aluno surdo nas aulas de música, valorizando os aspectos visuais da música, e outras possibilidades sensoriais.

Um exemplo de atuação do surdo, como profissional ativa no mundo de trabalho musical, na área de educação, é a professora de música Sarita Araújo Pereira. As dificuldades que ocorrem no percurso são comuns ao público surdo, tais como encontrar os professores aptos e interessados em ministrar as aulas. A educadora viu-se também impelida em ser um exemplo por ser surda e seguir uma trajetória acadêmica rumo à profissionalização em música. Ela evidencia a importância de haver mais professores de música surdos, para compartilhar as vivências e experiências musicais dentro da comunidade surda (36).

Uma vez quebrada a barreira entre surdez e o fazer musical, grupos, escolas e instituições têm se aberto para receber alunos surdos em aulas e cursos de música (por exemplo, Fundação das Artes de São Caetano). Essa abertura à inclusão proporcionou a emergência de novos grupos musicais e profissionais da educação dos surdos atuantes no mercado musical. Um exemplo é o grupo Surdodum (1994), de Brasília, cujo objetivo foi proporcionar às pessoas

com deficiência auditiva de todos os graus e tipos a participação em uma banda de percussão (37). Os integrantes obtiveram registro profissional, por meio da carteira expedida pela Ordem dos Músicos do Brasil. O grupo ganhou prêmios e espaço para performar e demonstrar que surdez não é um obstáculo, mas outra possibilidade (34). Na área da performance há também a percussionista da orquestra de Edimburgo, Evelyn Glennie (1965 - *), hoje aos 55 anos, que gravou mais de 40 CDs, ganhou prêmios como *Grammy Award*s, e é autora do livro "Ouça Mundo!", no qual encoraja todos a descobrir novas formas de ouvir (38).

A exigência e obrigatoriedade segundo as LDBs, incluem todos os que estão na escola de ensino básico regular. Portanto, é um direito de todos o acesso à música e às artes. Muitos professores de música (com deficiência ou não) possivelmente se depararão com alunos com deficiência na sala de aula. Compreender o processo de aprendizado e ensino de música a partir do estudo de caso exploratório, do ponto de vista das profissionais, acaba por promover o maior esclarecimento sobre o tema, resultando, espera-se, em melhoria nas estratégias de ensino, formas de mediação, e em maior empatia na relação professor-aluno.

O contato com Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos superiores de licenciatura em música, apesar de ser um componente obrigatório no currículo, em geral, não garante que o profissional formado esteja preparado para se comunicar em LIBRAS. Na realidade do cotidiano escolar, se faz necessária a presença de um intérprete para que a comunicação seja realizada. Nem todas as escolas públicas oferecem o sistema de suporte necessário (professor de educação especial, Atendimento Educacional Especializado [AEE], intérprete de Libras) para que os alunos surdos consigam se apropriar dos conteúdos escolares com seus colegas. Esta discussão, no entanto, não faz parte do escopo da presente dissertação e não será aqui analisada.

Cegueira e música

Historicamente, ao contrário do acesso à música para pessoas surdas, a música era entendida como uma ótima possibilidade, inclusive, como campo profissional para as pessoas com deficiência visual devido ao desenvolvimento da memória e principalmente da atenção auditiva, advindas como processos compensatórios à perda visual (3, 39). As similaridades entre indivíduos com deficiência visual e indivíduos com visão, submetidos à educação musical, têm se concentrado no desenvolvimento da percepção de localização, processamento espacial, imagética mental e habilidades de percepção musical como aumento da acuidade auditiva. Mas, observa-se também, que habilidades extramusicais são desenvolvidas, quando inseridos na

prática musical, como como realização emocional e interna, prazer afetivo, experiência estética, alívio do estresse e senso de pertencimento. Por isso, a disponibilidade de atividades musicais, em geral para pessoas com deficiência visual, em conjunto com as escolas – como citadas na pesquisa, primeiramente, mas não somente restrito a ela – que promovem a coesão de grupos por meio de atividades relacionadas à música, pode ser vista como uma ferramenta importante para que pessoas com deficiência visual sejam incluídas na sociedade (40).

Antes da criação da Musicografia Braille por Louis Braille em 1829 (41) e a propagação desse sistema de notação entre músicos cegos, o estudo autônomo era bastante penoso, dependendo de muita repetição por parte de outra pessoa, bem como de excelente memória musical do aprendiz com deficiência visual.

A Musicografia Braille é um sistema de notação musical, regida pela Norma Brasileira de Notação Braille para Música, publicada pela Fundação Dorina Nowill para Cegos em parceria com a União Brasileira de Cegos. Esse sistema de notação é utilizado em muitos países, e permite o acesso de pessoas cegas às partituras que compõem o acervo de partituras musicais das orquestras e grupos. Elas são, dessa maneira, inclusas na prática musical, seja como estudantes, professores ou músicos, nos ambientes que necessitam desse recurso. O uso da musicografia braille no ensino superior de música demanda conhecimentos específicos do corpo docente ou profissional intermediário que possa realizar transcrições. A disponibilidade de partituras em braille (musicografadas) para alunos cegos não basta, já que nem todos os alunos com cegueira têm fluência no uso da musicografia braille ou acesso aos recursos de acessibilidade, com um profissional devidamente capacitado a ler essa escrita específica. O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou um "Manual Internacional de Musicografia Braille" (42), que ensina como produzir uma partitura em braille, com todas as traduções da grafia musical tradicional. Entretanto, não são todos os educadores que leem musicografia braille. Alguns pesquisadores se preocuparam em mediar o caminho de pessoas interessadas em se familiarizar com a musicografia braille, como vemos em Ota (43) e Souza (44). Além do desafio de aprender sobre o sistema em si, outro desafio é o fato que são poucas as partituras musicografadas em braille disponíveis, e o custo de sua produção é alto, em função da exclusividade (45, 46).

A atuação profissional de músicos cegos é uma realidade em diversos campos da música. Muitos músicos cegos têm alcançado sucesso e reconhecimento em suas carreiras, demonstrando habilidades musicais excepcionais. São diversas as áreas de atuação possíveis; algumas delas são: performance, composição, regência, produção musical, ensino de música,

atuação em sonoplastia, e produção de trilhas para mídias, etc. Alguns músicos cegos se especializam em estilos musicais específicos, como jazz, música clássica ou blues, e se apresentam em concertos, festivais e eventos musicais. No campo da música popular temos nomes de destaque como Stevie Wonder (1950-*), cantor, compositor, produtor e multi-instrumentista premiado; Ray Charles (1930-2004) foi um renomado cantor e pianista de soul, blues e jazz; Raul Midón (1966-*), é um cantor, compositor e guitarrista cego. Ele é conhecido por sua habilidade única de tocar guitarra usando uma técnica de *fingerstyle* e misturar uma variedade de gêneros musicais, como jazz, soul e pop. No campo da técnica lírica da música de concerto, há o Andrea Bocelli (1958-*), originalmente um cantor lírico, de ópera, e que promoveu um gênero musical chamado *crossover*, no qual se arranja músicas populares em fusão com músicas de concerto.

Em muitas sociedades, pessoas com cegueira sobrevivem e às vezes também cuidam de suas famílias com sua atuação musical. Outros exemplos de atuação profissional, são os músicos cegos populares investigados em etnografias. Simon Ottenberg (47) realizou sua pesquisa etnográfica com três músicos cegos na sociedade Limba em Serra Leoa que tocavam o Kututeng, ou mbira, atraindo primordialmente grupos de crianças. O autor focalizou o valor da experiência de vida de cada músico e sua capacidade de inovação musical, em meio a uma condição de vida às vezes bastante desfavorável. Hogan (48), que realizou seu estudo no nordeste de Gana, na África, conta a história de Maal Yichiir, um xilofonista da sociedade Birifor, cego, que aprendeu a prática do instrumento e se profissionalizou performando principalmente em funerais, que são uma oportunidade para os tocadores de xilofone, tanto com deficiência visual quanto sem. O autor mostrou como os músicos cegos têm a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências pessoais e perspectivas sobre a cegueira nos textos de música tradicionais do ciclo de músicas. Por meio de um subgênero musical de funeral chamado "música do inimigo" (*dondomo yiel*), os tocadores de xilofone Birifor, tanto cegos quanto videntes, desconstroem desafios do dia a dia e desafios mais complexos, projetando uma identidade que se opõe às crenças populares, opiniões e fofocas.

Nicole Somera (49) documentou a história das “ceguinhas de Campina Grande”, que tocavam, cantavam com o ganzá, recolhendo esmolas dos transeuntes nas esquinas do centro. Por sua vez, Gerald Groemer (50) pesquisou historicamente as Goze, cantoras e instrumentistas cegas do Japão que atuaram primordialmente até o início do século XX. Focalizou os processos de treinamento e performance musical itinerante nas regiões rurais do Japão dos pequenos conjuntos que cantavam baladas e composições próprias, acompanhadas

de seu instrumento, o shamisen. Pesquisas como essas colocam em questão as relações de desigualdade social vivenciadas por pessoas com deficiência, e também colocam em questão que em muitas situações, a performance musical de pessoas cegas se aproxima da mendicância.

As políticas públicas são um resultado cultural e coletivo de lutas de grupos organizados de pessoas com deficiência e seus familiares, quando efetivadas na proposta de ambiente inclusivo, colaboram com a transformação das visões de mundo e cultura. Geram mudanças nos modos como a sociedade enxerga as limitações e possibilidades que resultam de um contexto inclusivo bem-sucedido, dos que frequentam o local, consequentemente, na gradual mudança de paradigmas e comportamentos, a inclusão não se dá apenas ao obedecer às leis e receber o aluno com deficiência, mas apresentar os materiais, os meios e profissionais dispostos, para que esse aluno faça parte, por completo (10, 33).

A implementação efetiva das políticas públicas garante não somente os direitos à participação da vida social, como também oportunidades de escolha dos diversos caminhos de educação, profissionalização e entretenimento (9). Há desafios e polêmicas neste campo, que se modificam diante das demandas colocadas, mas vale lembrar que existem, também, projetos que já se movimentam a fim de viabilizar caminhos e pontes de inclusão e acessos (10).

O deficiente auditivo e o cego atuantes no campo musical promovem novas perspectivas, tanto no fazer e entender música, quanto no ensinar essa arte. Graças à inclusão, acessibilidade, oportunidades de profissionalização podem se abrir, à medida que se conquistam espaços para performar e para atuar no ensino, contribuindo com conhecimentos específicos que foram vivenciados a partir de uma singular percepção e experiência de mundo.

A despeito do senso comum, e até do discurso presente na comunidade surda de que a música não é prioritária para os surdos por serem “visuais”, há inúmeras evidências sobre pessoas surdas que apreciam a música e que também participam de eventos musicais no fazer musical, e como profissionais. O seu acesso acontece pelo ritmo, pela gestualidade, movimento (33).

Capítulo 2 - Fundamentos para subsidiar as discussões

Bourdieu e o Musicar Local

Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, é a referência de análise e discussão sobre as relações contextuais das participantes, acerca da escolha da carreira musical, do trajeto rumo à profissionalização, da experiência de inclusão nos espaços profissionalizantes como conservatórios e universidades. É também base para a compreensão e para fundamentar e integrar o conceito de *Musicar Local* desenvolvido pela etnomusicóloga Suzel Reily.

Pierre Bourdieu é conhecido por suas contribuições teóricas interdisciplinares, nas áreas de sociologia, antropologia, filosofia e ciências sociais. Suas contribuições teóricas têm sido amplamente utilizadas na compreensão das desigualdades sociais, do poder, da cultura e da educação, e como essas estruturas e campos sociais moldam as ações e comportamentos das pessoas. Os conceitos de relevância para esse trabalho são "campo", "*habitus*" e "capital".

Para Bourdieu, os campos são espaços sociais, estruturados por relações de poder, nos quais ocorre a luta por recursos e posições sociais. As relações de poder determinam quem detém o controle sobre os recursos e as posições sociais em um determinado campo, e como esses recursos e acessos são distribuídos. Essas relações referem-se às dinâmicas que ocorrem em diferentes contextos sociais, nos quais indivíduos ou grupos detêm mais poder do que outros e podem influenciar a tomada de decisões, controlar recursos e determinar as ações e comportamentos dos demais. Um exemplo claro de relações de poder pode ser observado na política, em que autoridades e governantes têm o poder de tomar decisões que afetam a vida de outras pessoas (51).

Os campos podem ser encontrados em diferentes esferas da vida social, como a arte, a ciência, a política, a religião, a educação, entre outras. Cada campo tem suas próprias regras e valores específicos, que são criados e mantidos pelos agentes que o habitam. Ainda nesse contexto, no campo das artes observa-se que artistas podem ter diferentes níveis de poder com base em seus capitais, que são acumulados no tempo. Por exemplo, artistas renomados, afirmados pelo seu público, com uma vasta rede de contatos sociais, uma formação cultural reconhecida e um prestígio simbólico elevado podem ter mais poder no campo da arte do que artistas menos conhecidos ou com menos capitais desenvolvidos e acumulados. Os agentes que participam de um campo desenvolvem um "*habitus*" e seus "capitais" (18, 51).

A partir da proposta de *habitus* e dos capitais, os capitais se referem aos recursos que os indivíduos possuem e podem utilizar para percorrer e obter sucesso em diferentes áreas da vida. Esses capitais são: o capital econômico, o capital social, o capital cultural e o capital simbólico. Ele argumenta que os capitais são interdependentes e que um tipo de capital pode ajudar a adquirir outros tipos, porém, explica que a distribuição desses capitais na sociedade é desigual, e que a posse e usufruto deles está sob influência de fatores tais como: a classe social, a educação, a origem étnica e a posição social (51).

Bourdieu, do mesmo modo, enfatiza que a posse dos capitais pode ser usada para obter vantagens em diferentes áreas da vida, como na educação, no mercado de trabalho, na política e na vida cultural. Ou seja, que os diferentes tipos de capitais estão interconectados e podem ser convertidos uns nos outros (16).

Essa proposta de interconexão e conversão é exemplificada na situação de indivíduo, com um alto capital econômico, poder investir esse capital na educação formal, adquirindo a partir dela, um alto capital cultural. A aquisição de um alto capital cultural pode promover a construção de redes sociais em áreas profissionais, e assim, ao aprimorar o capital social, esse poderá vir a viabilizar a expansão do capital econômico (18).

Outro exemplo é de uma pessoa com um alto capital cultural poder utilizá-lo para alcançar uma posição de trabalho melhor remunerada, ou para ter sucesso em uma carreira artística ou intelectual. Semelhantemente, uma pessoa com um alto capital social pode usá-lo para obter acesso a recursos financeiros ou oportunidades de negócios. Entende-se então, que um determinado tipo de capital pode ser usado para obter vantagens em outras áreas da vida.

É, no entanto, necessário salientar que a conversão entre os diferentes tipos de capitais não é automática ou garantida. O contexto social e cultural no qual ocorrem, e as relações de poder que moldam a vida social, influenciam diretamente essa conversão de capitais. Além disso, se não houver oportunidades igualitárias para todos os indivíduos, a posse de um tipo de capital pode implicar na conservação ou no reforço das desigualdades existentes na sociedade (51).

O capital econômico relaciona-se aos recursos financeiros e materiais que uma pessoa possui, como dinheiro, propriedades, investimentos. Ele pode ser utilizado para obter acesso a recursos e oportunidades na sociedade e ainda como influência sobre outras pessoas. Por exemplo, uma pessoa com grande riqueza financeira pode usar seu capital econômico para investir em negócios ou obter uma educação de qualidade, e acarretar o aumento das suas

chances de sucesso social. Capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e valores culturais que uma pessoa possui. Esse capital pode ser adquirido por meio da educação formal, leitura, viagens, exposições culturais. Ele provém de campos como a arte, literatura, ciência e educação. O capital social é definido pela rede de relacionamentos pessoais que uma pessoa possui, a qual lhe confere acesso a recursos e oportunidades. Esse é construído por meio de relações familiares, amizades, rede profissional. O capital simbólico está vinculado à reputação, prestígio e reconhecimento que uma pessoa possui em um determinado campo social. Ele assume um papel de importância em campos como a arte, literatura, ciência, e é construído por meio da acumulação de capital cultural e social. Esse capital não é um recurso inato, mas é socialmente construído e dependente das normas, valores e crenças de um campo social específico (18).

Acerca do conceito de *habitus*, Bourdieu o descreve como "estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes" (51). É o modo como os indivíduos são influenciados pelas estruturas sociais, como adquirem suas disposições e como essas disposições afetam suas ações e escolhas na vida cotidiana.

O termo "estruturas estruturantes" refere-se aos padrões invisíveis e duradouros de comportamento, relações sociais e valores que delineiam a vida social e afetam as escolhas do indivíduo. Entende-se também como oportunidades. Essas estruturas são construídas mediante a interação sucessivas entre as pessoas e as instituições sociais, e se mantém por meio de práticas e normas incorporadas na cultura e nas instituições. Ele defende que as "estruturas estruturantes" são profundamente enraizadas e difíceis de mudar, e que servem como base para a desigualdade social e à dominação simbólica.

Os padrões duráveis e internalizados referem-se a um conjunto de comportamentos, valores, atitudes e habilidades que são, ao longo do tempo, adquiridos e incorporados pelos indivíduos através de suas experiências e interações com o mundo e sociedade. Eles são "duráveis" porque persistem ao longo do tempo e são resistentes a mudanças, sejam elas rápidas ou superficiais. São "internalizados" porque se tornam parte integrante do sujeito, estão incorporados ao seu *habitus*. A característica de "internalização" assume uma dimensão subjetiva das estruturas sociais objetivas. Isso ocorre porque estão enraizadas nas estruturas objetivas da sociedade, ou seja, nas relações sociais e nos arranjos institucionais que moldam a vida das pessoas (51).

Essa estrutura também é uma dimensão subjetiva e interiorizada das estruturas sociais objetivas porque elas estão enraizadas nas estruturas objetivas da sociedade, mas são

internalizadas pelos indivíduos através do *habitus*. O *habitus*, por sua vez, é formado pela incorporação das estruturas objetivas da sociedade ao longo do tempo, através da experiência individual e coletiva. O termo exemplifica-se como um conjunto de comportamentos, gostos, valores, condutas, estilos de classe que acabam por construir tendências de comportamento, ou seja, é o contexto social que influencia e estrutura o indivíduo. Ainda que a pessoa acredite que, autonomamente, seus gostos e escolhas sejam independentes e espontâneos, dissociáveis ou não-influenciáveis pelo entorno, esse indivíduo tende a seguir os padrões sociais. O *habitus* é então o mediador da relação dialética entre agente social e estrutura social (51).

O *habitus* do indivíduo é, consequentemente, gerado pelas estruturas sociais e o capital cultural inicialmente familiar. Isso compõe nele um *habitus* que é naturalizado pelo mesmo, em função da vivência diária. É inicialmente inconsciente, pois está introjetado e, ao longo de sua trajetória pode se tornar consciente. Por isso é necessário compreender o meio do qual o sujeito advém, para entender seu comportamento e escolhas (51).

Bourdieu traz também o conceito de *capital cultural* e o desmembra em quatro tipos: econômico, social, cultural e simbólico. A soma de todos esses capitais caracteriza a sociedade contemporânea. O capital econômico está relacionado ao acúmulo material, posses, recurso financeiro, e é evidenciado no contexto das desigualdades geradas pelo sistema capitalista atual, o qual estrutura as relações de poder da sociedade. Todos os capitais podem ser convertidos em poder, frente às desigualdades geradas pela sociedade e seus contextos (18).

Essas concepções são advindas da proposta teórica de Bourdieu sobre a análise acerca da trajetória das entrevistadas, uma vez que a construção de um artista depende das oportunidades que o "campo" oferece, do *habitus* no qual ele está inserido e no acúmulo e investimento dos capitais que o compõem. Novamente, o *habitus* então, é uma estrutura duradoura de disposições e esquemas incorporados que orientam as práticas individuais e coletivas. No entanto, Bourdieu também reconhece que o *habitus* não é completamente fixo e imutável. Ele argumenta que o *habitus* pode ser modificado e transformado através da exposição a novas experiências e condições sociais. Acredita que a principal força capaz de alterar um *habitus* é a "violência simbólica", a qual se refere ao poder simbólico exercido por instituições e agentes dominantes sobre os indivíduos. Essas instituições podem moldar e restringir o *habitus* dos indivíduos, por meio da imposição de normas, valores e crenças. No entanto, Bourdieu também argumenta que os indivíduos podem desafiar as normas dominantes e buscar práticas alternativas ao se tornarem conscientes das estruturas sociais e das formas pelas quais o poder simbólico opera. A resistência e a conscientização podem desempenhar um

papel na transformação do *habitus*. Essa resistência e a busca por mudança podem gradualmente levar a uma transformação do *habitus*. No entanto, a mudança do *habitus* é um processo complexo e muitas vezes lento, influenciado por uma variedade de fatores sociais, culturais e históricos (18, 51). Bourdieu será utilizado no trabalho para compreender o meio no qual as entrevistadas estão inseridas, e sua relação com as trajetórias e a construção das mesmas.

O "Musicar local" é um conceito proposto pela etnomusicóloga Suzel Reily, no qual a pesquisadora se refere à prática de criar e valorizar expressões musicais autênticas e enraizadas em uma determinada cultura ou comunidade local. Nele, é destacada a importância de valorizar a música como um elemento que transcende a mera produção sonora, mas na qualidade de reflexo que essa assume diante das dinâmicas sociais, culturais e políticas de uma comunidade ou região específica, na qual ela ocorre (3). A música é vista como um meio de expressão que carrega significados simbólicos e emocionais, sendo uma forma importante de manifestação cultural e identitária (2, 3). O "valor simbólico" se refere ao significado cultural, social ou emocional – ou representação – atribuído a um objeto, evento ou prática. É o valor que as pessoas dão a algo além de seu valor material ou funcional. Em relação à música, esse valor assume um papel importante na formação das identidades culturais e na conexão das pessoas com suas raízes culturais. Pode ser um meio de reforçar a identidade de um grupo ou comunidade e de transmitir tradições e valores culturais de geração em geração.

Essa abordagem destaca a importância de reconhecer e promover a diversidade musical e cultural de diferentes regiões e grupos sociais, em contraposição à homogeneização cultural promovida pela globalização e pela indústria cultural, a fim de contribuir para o fortalecimento das comunidades e o respeito à diversidade cultural. Ela destaca que a música local reflete as dinâmicas sociais, culturais e políticas de uma comunidade, e defende que essa transmite valores, tradições e histórias que ajudam a construir a identidade coletiva (2, 3).

Além disso, a prática do Musicar Local também pode ser uma forma de resistência e contestação às tendências homogeneizadoras da cultura globalizada e da indústria cultural, que muitas vezes promovem uma padronização das expressões musicais em função das demandas do mercado fonográfico global, e acabam contribuindo com a categorização dos gêneros musicais: música de massa, música folclórica, música local, manifestação popular. A valorização da música local como expressão social e política pode ajudar a preservar e promover a diversidade cultural, estimulando a inclusão de vozes marginalizadas na construção da identidade local. Uma vez que a música também assume um aspecto de ferramenta de

mobilização e engajamento social, ela promove a conscientização sobre a importância da diversidade cultural e a necessidade de proteger e valorizar as manifestações culturais locais.

O musicar local se relaciona com a Teoria do *Habitus*, "campos" e "capitais" de Bourdieu de maneira que, do ponto de vista do indivíduo, inserido no campo, construído pelo *habitus*, enriquecido pelos capitais, o musicar local é compreendido como a prática cultural que não somente caracteriza o capital cultural, mas proporciona, a partir da oportunidade assumida pelo indivíduo, a interconexão dos outros capitais. Ela pode inclusive definir os gostos pessoais e caminhos de profissionalização do sujeito. Como capital cultural, o musicar local é a expressão artística que fortalece e desenvolve culturalmente a prática local e suas dimensões como um ritmo específico, dança, a alimentação, música, instrumentos locais e um canto específico. Como capital social, a prática musical em geral é executada por grupos que se conectam ao fazer música, é uma arte coletiva. Como capital simbólico, a música assume um papel na formação da identidade cultural local e na conexão das pessoas, os valores cultural, social e emocional agregados a ela transcendem seu valor material ou funcional. Como capital econômico, a música é também um produto comercial, que pode gerar um alto lucro e recursos financeiros na indústria fonográfica ou como ingressos para ver apresentações, a fim de angariar fundos em iniciativas locais.

Num estudo realizado por meio de uma entrevista com Reily, a etnomusicóloga afirma que "Não há música sem dimensão política", pois as questões de poder estão presentes em todas as relações sociais. Por essa causa, a política estará sempre presente em qualquer contexto musical, principalmente nos mais coletivos. Ela traz como exemplo o dado que a formação da nação brasileira passou por música, com a participação de uma grande variedade de grupos sociais, e que os resultados provindos desses encontros, são entendidos como brasileiros, mas o que não provém dessa mistura, não é considerado. Esse fenômeno é apontado como uma questão política de formação de nação (52).

Reily (3) justifica que o discurso que defende a "cultura comum" brasileira é tão forte que ele continua presente atualmente, e persiste em existir ainda com a emergência do discurso contrário, com destaque na "diversidade cultural". Observa-se aqui como a música, enquanto manifestação cultural, está inserida em contextos políticos e sociais amplos (unificação da nação) e específicos (manifestação popular local). Ela é influenciada e influencia essas dimensões. A diversidade cultural é caracterizada como "musicar local", fruto das manifestações populares características e locais.

A arte – em específico, a música – entendida como política, expressa-se como uma forma de resistência, discurso, questionamento ao poder estabelecido ou que tenta se estabelecer, como as políticas públicas que podem restringir – ou até mesmo limitar – a liberdade de expressão ou manifestação artística. A arte pode então ser uma via de confronto com a finalidade de proteger os direitos das manifestações populares, e valorizar a diversidade e pluralidade culturais.

As políticas públicas, por outro lado, podem promover a arte (como política), ao reconhecer e apoiar iniciativas que tenham um potencial transformador e crítico em relação aos problemas sociais e políticos, ou de fruição. As políticas podem contribuir por meio da criação de editais e programas de incentivo à arte engajada, à arte comunitária e à arte como forma de resistência e denúncia. Além disso, podem promover programas de preservação e perpetuação das produções artísticas, fruto de manifestações populares. Dessa forma, a arte como política e as políticas públicas na cultura podem se complementar e se fortalecer mutuamente, ao permitir que as manifestações artísticas tenham um papel mais significativo na transformação social e no fortalecimento da democracia cultural. Por meio de políticas públicas que promovam o musicar local, é possível valorizar e preservar as tradições musicais de uma região, fortalecendo a identidade cultural local e estimulando o desenvolvimento econômico através do turismo cultural.

Alguns órgãos e leis de fomento às artes e manifestações populares, de cunho artístico, são: A Lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura) é um mecanismo de incentivo fiscal que permite às empresas e pessoas físicas destinarem parte do imposto devido para projetos culturais aprovados pelo Ministério da Cultura, com o objetivo de fomentar a produção cultural, incluindo artes cênicas, música e artes visuais; A Lei do Audiovisual (Lei Federal de Incentivo à Cultura Audiovisual) estabelece mecanismos de financiamento para a produção, distribuição e exibição de obras cinematográficas e audiovisuais brasileiras, com o intuito de incentivar a produção audiovisual nacional e promover a diversidade cultural; A Lei do Fundo Nacional de Cultura estabelece a criação do Fundo Nacional de Cultura (FNC), cujo objetivo é apoiar financeiramente projetos culturais, incluindo artes e manifestações populares, por meio de repasses de recursos do governo federal; A Secretaria Especial da Cultura, vinculada ao Ministério do Turismo, é responsável por formular e implementar políticas públicas de cultura no Brasil (53). Em seu site, é possível encontrar informações sobre programas e projetos voltados para a proteção e fomento das artes e manifestações populares. No trabalho, observamos como essas políticas influenciam a trajetória das entrevistadas.

Método

Este estudo de abordagem qualitativa definiu como método a Trajetória de vida. Trata-se de um estudo exploratório que buscou valorizar o ponto de vista de duas musicistas que atuam no meio musical com autonomia. São duas histórias de sucesso, em meio a tantos desafios enfrentados, que muitas vezes dificultam a formação e autonomia profissional de pessoas com deficiência no campo das linguagens artísticas. As trajetórias oferecem sugestões sobre propostas pedagógicas, adaptadas quando necessário, que funcionaram para o acesso de ambas ao conhecimento musical. A escolha dessas participantes especificamente e da definição do método de pesquisa ocorreu devido ao fato de as duas jovens serem musicistas com deficiência que foram capazes de se profissionalizar no campo da música. Além disso, as duas apresentam habilidades singulares no campo da discriminação musical de alturas e harmonia.

Inicialmente, a intenção foi realizar um estudo de caso, entretanto, verificamos na literatura que para esse método, a coleta de informações, demandaria entrevistas ao longo do tempo, com coleta de dados institucionais, não somente com as participantes, mas com seu entorno social. Haveria necessidade de um grau de detalhamento com diversos interlocutores que não seria viável numa situação de pandemia. Por essa causa, a abordagem que se aproxima melhor do estudo é a trajetória de vida. Uma intersecção entre o estudo de caso, e a história oral. Segundo Yin (54), no estudo de caso identificam-se semelhanças nas singularidades das histórias de vida para melhor compreender os fenômenos particulares; assim, pesquisadores são capazes de relacionar casos da literatura com seus próprios estudos, por via de aspectos que se assemelham ou tangenciam essas características incomuns.

> Fatos científicos raramente se baseiam em experimentos únicos; baseiam-se, em geral, em um conjunto múltiplo de experimentos, que repetiu o mesmo fenômeno sob condições diferentes […] e os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos (54, p. 27).

Com base na citação acima, considera-se que o estudo de caso não representa uma "amostragem", pois o objetivo não é enumerar frequências (generalização estatística), mas expandir e generalizar teorias (generalização analítica). Triviños (55, p. 133, grifo do autor) aponta o Estudo de Caso como possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa, apresentado como: "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente". A unidade a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, pois a realização do estudo de caso tem como fim promover a análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, porém, tal unidade deve ser única ou tão significativa a

ponto de, ao expor todas as evidências de forma justa e comprometida, essa tenha relevância suficiente para que possa se fundamentar.

Em relação à *História Oral*, Freitas (56) define a História Oral como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista no registro de narrativas da experiência humana, Ela é multidisciplinar e tem como principal finalidade criar fontes históricas. Quando inicia-se um projeto de História Oral, é necessária a elaboração constante de fichas biográficas a partir do currículo do entrevistado, e também uma cronologia da trajetória. Nela, é indispensável o levantamento de marcos significativos da pessoa ou assunto em questão. É também fundamental a pesquisa complementar em arquivos, bibliotecas. A partir desse projeto, a produção das entrevistas e a integração dos dados que circundam o assunto estudado, visam a se transformar em documentos, os quais serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas.

Já na questão da *Trajetória de vida,* segundo Marinho (57) e Born (58), a definição dessa metodologia ainda está em construção, mas pode ser descrita como "um conjunto de eventos que definem a vida de uma pessoa". Nela, observa-se os acontecimentos, suas durações e localizações, ao longo da vida, ou do período selecionado para a observação. É uma proposta que confronta paradigmas estabelecidos em perspectivas dicotômicas, pois o individual e o social não podem ser vistos como elementos separados, mas como partes interconectadas de um todo. Esse conceito representa uma prática de *pesquisa social aplicada*. Isso significa uma abordagem de pesquisa que está diretamente ligada à aplicação prática na sociedade. Freitas (56, p. 21), considera também que a História de vida (ou trajetória de vida) pode ser apontada como um relato autobiográfico, "mas do qual a escrita – que define a autobiografia – está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo".

O estudo foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa, seguindo as normas estabelecidas. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Anexo II), pelo parecer CEP nº 5.118.793. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue via *e-mail*, para que as participantes pudessem ter conhecimento do conteúdo do termo; a assinatura do mesmo foi coletada no momento anterior à entrevista. Os TCLEs foram enviados por e-mail. Roberta assinou a mão, e enviou a foto do documento. Mariana assinou digitalmente.

As participantes da pesquisa foram duas musicistas com deficiência: Mariana, profissional surda, oralizada, e Roberta Renata, profissional cega. Os nomes escolhidos são

pseudônimos, a fim de preservar as identidades das participantes. Os nomes das instituições, cidades e professores também foram alterados para fins de preservação de identidade. Na divulgação dos resultados deste estudo, seus nomes não serão citados. As participantes tiveram a oportunidade de conhecer os resultados finais da pesquisa para eventualmente ajustar informações.

Eu conheci pessoalmente ambas as entrevistadas. Encontrei Roberta nos bastidores do teatro, num momento pré-concerto no qual ocorrem os ensaios gerais e ajustes de som. Ela realizaria um concerto com uma orquestra, com a qual eu tinha convívio. Naquela ocasião, conheci-a junto com sua mãe e avó, que a acompanhavam nos eventos e apresentações. Tivemos três encontros de grande partilha, num clima leve e familiar. O diagnóstico de Roberta é: Retinoblastoma, cegueira em ambos os olhos.

Já no caso de Mariana, eu a conheci durante minha graduação, quando uma colega da turma a trouxe, para que ela pudesse falar sobre música e deficiência, contando um pouco de sua história. As duas despertaram meu interesse e curiosidade sobre os caminhos que possibilitaram sua formação em meio a tantos desafios. O diagnóstico de Mariana é: A Surdez é neurossensorial[d], profunda, faz uso de aparelho auditivo *super power*, com ganho de até 120 dc. Ela é oralizada, faz leitura labial com maestria, faz uso de LIBRAS.

Mariana desenvolveu o que denomina de "corpo absoluto", discriminação de alturas pelo tato, que permite uma abrangência na atuação musical ampliada. Essa habilidade provém de um exercício de mapeamento das notas e vibrações, no corpo e foi possível a partir de uma habilidade natural, que Mariana possui, chamada "ouvido absoluto". Em relação à Roberta Renata, a pianista e cantora cega entrevistada na pesquisa trilhou um caminho profissional abrangente na música como performer, compositora, escritora e apresentadora de TV. Ela, em contraponto à Mariana, apresenta a habilidade chamada "ouvido relativo, apurado ou pseudo-ouvido absoluto[e]". São casos raros, ou seja, singulares e únicos. Por esse motivo, justifica-se a escolha do estudo da Trajetória de vida como método de pesquisa.

---

[d] Surdez neurossensorial engloba as lesões sensoriais, ou seja, do órgão de Corti e orelha interna, e as lesões neurais que atingem desde o nervo coclear até os núcleos auditivos, no tronco encefálico. Sua característica principal é a perda da audição mais acentuada para os sons agudos, com maior ou menor conservação da audição para os sons graves (59).

[e] "O ouvido absoluto é um traço cognitivo caracterizado pela capacidade de identificar a altura de qualquer tom isolado usando rótulos como dó (261 Hz) e/ou de produzir um tom específico (através do canto, por exemplo) sem nenhuma referência externa […] Músicos com pseudo-ouvido absoluto", por sua vez, são aqueles que possuem a capacidade de fazer uma estimativa sobre a altura de uma nota com base em treinamento intensivo" (60).

A coleta de dados se deu por meio de contato inicial com as participantes, entrevistas e observação de práticas da atuação profissional de cada uma. A formulação do roteiro para a entrevista semi-estruturada foi gerada a partir das discussões da bibliografia e das políticas públicas. Buscou promover a compreensão do processo de formação como musicistas, em meio a situações de apoio e enfrentamento de desafios e dificuldades. Os períodos de desenvolvimento investigados focalizaram os primeiros anos (histórico e especificação de questões relativas às deficiências); escolarização (inclusão, AEE, e suporte terapêutico e tecnologia assistiva); vivências musicais na infância e adolescência; formação profissional em música; atuação profissional e participação e contribuições nos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

As entrevistas foram realizadas de maneira remota, em meio ao período de pandemia nos meses de fevereiro e março de 2022. A realização ocorreu segundo a preferência das entrevistadas, por meio de registro em vídeo e áudio. A duração das entrevistas foi de 1 hora (Mariana) e 2 horas (Roberta Renata), aproximadamente. O local e a mídia foram escolhidos em conformidade com a conveniência das entrevistadas. Depois da transcrição, dúvidas eventuais foram sanadas pelo aplicativo *Whatsapp*.

A narrativa das participantes foi registrada via gravação em câmera de vídeo e efetuada originando-se do plano de entrevista semi-estruturada. As transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria autora da pesquisa, permitindo-se assim a aproximação e clarificação da mesma pesquisadora com as falas das entrevistadas. Posteriormente, foi realizada a revisão e exploração sistemática do material, para análise. Também foi realizada uma observação presencial das atividades práticas profissionais das entrevistadas, em espaço indicado pelas entrevistadas e segundo suas disponibilidades. Para essa pesquisa de campo, foram adotadas as medidas sanitárias de distanciamento, uso de luvas e máscaras, e apresentação de comprovante de vacinação. A observação presencial proporcionou a experiência com a prática profissional, rotineira, no espaço de trabalho e suas relações sociais.

Os dados gerados pela coleta das entrevistas foram organizados em eixos relacionados às trajetórias de vida das participantes, com justaposição das falas das duas participantes de acordo com o período de vida comentado. Os eixos de análise visaram a possibilitar a compreensão dos sentidos representados pelas participantes, a partir de uma unidade temática, e tem como princípio compreender a mensagem integral exposta na interlocução. A pesquisa bibliográfica ofereceu suporte para discutir os dados coletados para contextualizar a pesquisa e para discutir as falas organizadas nos eixos temáticos. Os temas

abordados focalizaram políticas públicas relacionadas a direitos à educação, acessibilidade e fomento cultural, formação musical. Para além das referências citadas no texto foram consultadas outras fontes que estão listadas no Apêndice 1.

A apresentação dos resultados foi construída seguindo a trajetória de vida narrada pelas participantes, de forma a trazer os momentos chaves narrados em paralelo, seguida de discussão articulada à literatura pertinente.

Neste sentido os eixos desenvolvidos foram:

1. A apresentação das participantes;
2. Primeiros passos na escolaridade e na habilitação/reabilitação;
3. Iniciação e desenvolvimento no mundo da música;
4. Profissionalização e mundo do trabalho.

Capítulo 3 - Resultados e análise

A pesquisa trouxe informações importantes acerca das trajetórias de vida e formação profissional das participantes, frente aos desafios gerados pela deficiência e propostas de inclusão. Ao articular as enunciações das participantes da pesquisa com a literatura, pretendemos ao mesmo tempo valorizar a escuta da experiência singular de cada musicista e também contextualizar essas vivências em relação a achados de pesquisadores do campo da música e estudos da deficiência[f].

Apresentando Roberta Renata

Roberta Renata nasceu em uma cidade do interior, ao sul do estado de São Paulo. Ainda muito pequena, e ainda enxergando, mudou-se, junto com sua família, para uma cidade metropolitana, na grande São Paulo, onde se desenvolveu e se formou.

A perda da visão ocorreu muito cedo – com um ano e dois meses de idade – de forma bastante dolorosa para a família. A família recebeu o diagnóstico da pequena: retinoblastoma[g], em ambos os olhos. "Um tal de morre ou não morre", como relatado. Situação traumática e complicada que não somente levou a visão, mas quase levou sua vida embora. "Eu fiquei viva por um milagre, realmente tenho muita crença nisso, minha fé é essa" (Roberta, em entrevista).

A mudança de curso na trajetória de vida de Roberta, tão cedo, fez a família adentrar no universo da cegueira abruptamente. Tal fato levou a família a buscar oportunidades de desenvolvimento, tanto em questões relativas a vivências em sociedade e autonomia, quanto a atividades extracurriculares como a música. Recorreram a instituições promotoras de inclusão – ainda que, segundo Roberta, a inclusão partisse da "boa vontade" do profissional – e espaços especializados.

[f] Para destacar as falas, foi selecionada uma fonte distinta para as enunciações de Mariana e de Roberta.

[g] O retinoblastoma é um câncer que acomete crianças pequenas e pode ocorrer em um ou em ambos os olhos. É o tumor primário ocular mais comum em crianças e afeta meninos e meninas igualmente. Desenvolve-se na retina, que é uma estrutura de tecido nervoso que reveste a parte interna do olho, sendo uma das responsáveis por detectar a luz e enviar sinais para o cérebro, permitindo a visão (61).

Apresentando Mariana

Mariana nasceu no interior de São Paulo, onde morou boa parte de sua vida, junto com seus pais e sua irmã gêmea. Nasceu com surdez leve a moderada (em torno de 40%), segundo seu fonoaudiólogo. Sua irmã, no entanto, é ouvinte. Ambas nasceram prematuras, e a partir desse acontecimento, os médicos que acompanhavam os bebês levantaram a hipótese da ocorrência da surdez em Mariana, e um quadro de patologia cardíaca em sua irmã.

A suspeita de que Mariana teria surdez se concretizou aos 4 anos e meio de idade. Ela conta que a sua mãe já suspeitava, em torno dos 3 anos de idade, pois sua irmã gêmea sempre olhava para a fonte sonora, quando tinha algum barulho, e ela acabava imitando a irmã. Mas perto dos 3 anos de idade, a diferença ficou mais saliente. Nesse momento, a mãe procurou um profissional neuropediatra, que fez os testes e sugeriu que Mariana tivesse autismo, pois ela estava correspondendo aos movimentos dele, "Ele estava fazendo o teste da orelhinha, com os sons, mas eu estava olhando pra ele. Eu sabia que quando ele estava batendo palma, algum som estava saindo dali. Até então, ele não passou exame nenhum" (Mariana, em entrevista). A mãe pediu um encaminhamento para fonoaudióloga, e a fonoaudióloga encaminhou para o otorrinolaringologista que atende Mariana até hoje. Ele diagnosticou a surdez e pediu os exames necessários. Então, saiu o diagnóstico aos 4 anos e meio, com a orientação de acompanhamento com a fonoaudióloga.

Aqui observa-se a não obviedade da surdez e, por não ser visível ao nascimento, a suspeita dos pais tende a ocorrer um pouco mais tarde. Por essa causa, muitos diagnósticos são tardios e, por vezes, isso reforça a negação ou surpresa dos familiares frente a essas diferenças (62).

Mariana não carrega um diagnóstico fechado em relação às causas da sua surdez, mas há suspeita de causa genética, já que a deficiência auditiva está presente em diversos indivíduos de vários graus de parentesco, gerando a hipótese de hereditariedade, além da possibilidade de ter sido adquirida em função da prematuridade. Ela conta que seu pai é surdo de um ouvido, e que há também primos e tios com surdez, do lado paterno da família.

A notícia da deficiência (ou de uma síndrome ou transtorno) é um momento de impacto à família. A recepção da informação – considerando que em geral, a expectativa dos pais em relação à criança idealizada – é sucedida por um sentimento de frustração e impotência. Entende-se que a reação inicial depende principalmente da preparação psicológica, emocional, que precede o nascimento da criança. A descoberta da surdez ou cegueira num filho pode

desencadear reações muito diversas na família. Segundo os estudos de Barbieri et al. (63); Silva et al. (62, 64); Resende e Mitre (65), as reações são, em sua imensa maior parte, de surpresa, ansiedade, raiva, medo, um sentimento de perda, frente à idealização prévia do bebê. O diagnóstico de deficiência gera ansiedade e angústia sobre como será o desenvolvimento da criança quando exposto às demandas da vida em sociedade. Por essa razão, Resende e Mitre (65, p. 160) ressaltam que é essencial a empatia no atendimento e na mesma medida é necessária a compreensão do sofrimento, experiências, expectativas, valores, necessidades e limitações entre os membros da relação médico/paciente para uma prática humanizada e sensibilizada, na assistência à saúde da criança e à família que receberá a notícia.

Primeiros passos na escolaridade e na habilitação/reabilitação

Por causa da surdez, Mariana teve um atraso na aquisição da linguagem; começou a falar com cinco anos, quando a família deu início ao trabalho de fonoterapia, em conjunto com o tratamento de otorrinolaringologia. Naquela época ela não usava aparelho auditivo (Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI). Mariana relatou que não foi incentivada desde cedo a utilizá-lo, e que, de qualquer modo, era de difícil acesso, mesmo pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o custo do aparelho era muito alto. Sua audição atingiu o grau de surdez profunda aos 10 anos de idade.

> Quando eu coloquei, eu não gostei muito do (que) eu ouvi, e também a fono que me colocou o aparelho, ela não preparada pra uma pessoa que tem ouvido absoluto. Então, assim, foi um aparelho que colocou e o som não bateu, e eu falei: "ó cara, se for pra ouvir isso, eu não quero ouvir". Então, eu fiquei mais alguns anos sem usar. Eu fui colocar o aparelho auditivo quase com 18 anos (Mariana, em entrevista).

O otorrinolaringologista que tratava Mariana na época (e ainda a atende até hoje) orientou a família em relação a sua educação, apresentando duas possibilidades: colocá-la numa escola bilíngue (português e Libras), e enfatizou que a LIBRAS seria "teoricamente" a língua dos surdos, ou poderiam privilegiar a oralidade, por meio da fonoterapia, para que ela desenvolvesse a fala, mas enfatizou que o aprendizado seria bem mais demorado.

Paula e Pederiva (66) descrevem o desconforto da família por não saber como será a vida da criança surda – a comunicação, o desenvolvimento, as relações sociais. São questões, em geral, permeadas por uma angústia frente a diferença. Isso acontece porque, segundo a pesquisa, o desenvolvimento considerado atípico ainda não encontra espaço na sociedade.

Chama a atenção também que o médico, aparentemente, ofereceu duas possibilidades, sendo que muitos estudos evidenciam uma tendência forte da medicina no encaminhamento de crianças surdas recém diagnosticadas para atendimentos que privilegiam a oralidade.

Seu pai defendeu que ela aprenderia a falar pelo caminho da fonoterapia. "Meu pai, como todo preconceituoso, né? Hoje não mais, mas lá no passado: 'Não, minha filha não vai demonstrar que ela é surda, então ela vai pro caminho mais demorado'" (Mariana, em entrevista). E o tratamento durou dos 5 aos 15 anos, quando ela teve alta e atingiu a fluência de fala atual. Depois, quando decidiu colocar o aparelho auditivo, ela precisou fazer mais 1 ano de fonoterapia para se acostumar com a sua própria voz, e a autorregulação e controle do volume da voz falada.

Cappellini (67) e Haguiara-Cervellini (33) trazem a questão do bimodalismo – o uso da LIBRAS e do português oral – como uma situação bastante comum em famílias que estão habituadas à comunicação oral. Segundo as pesquisas, a conservação da linguagem oral no cotidiano, tem como origem o conforto da utilização da primeira língua predominante no âmbito familiar e, por vezes, essa satisfaz as necessidades comunicativas. Esse conforto é também acompanhado da sensação de que as ideias são mais bem transmitidas quando elas se escutam e, assim, a sinalização acompanha os discursos orais. Késio (68) aponta que no bilinguismo, ambas as línguas, (a língua de sinais e a língua oral), são consideradas para os surdos de maneira que uma não prejudique a outra, mas que o surdo saiba comunicar-se pelas duas línguas.

> Porque assim, o surdo, dependendo da região da surdez, do grau da surdez, ele fala muito alto. Isso é do surdo. Então assim, fora pra aprender mesmo que isso é um som, um som né? Porque, eu já sabia que aquela vibração era daquele objeto ou daquele veículo, ou daquela pessoa. Sabia a origem daquele som? Mas quando você coloca o aparelho auditivo, você tem toda uma fonoterapia pra poder entender aquele som. Porque quem ouve mesmo é o cérebro, não é o ouvido. O ouvido é só o órgão que recebe. Então, assim, você precisa estimulá-lo, e isso se faz através de um bom fonoterapeuta ou uma musicoterapia (Mariana, em entrevista).

No caso da família de Roberta, buscou-se um espaço de ensino onde ela pudesse aprimorar habilidades relativas à autonomia e também frequentar o ensino regular da pessoa com deficiência. Logo aos 3 anos, ela ingressou no Laramara[h] (69), local onde começou a

[h] Laramara é uma associação brasileira de assistência à pessoa com deficiência visual, organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos. Sua missão é promover o desenvolvimento

aprender o braille, Sorobã, e também onde praticou o uso da bengala para a locomoção. Lá, teve contato com terapias e brincadeiras lúdicas visando o estímulo de outros sentidos.

A Laramara foi um centro de grande importância para Roberta – em sua trajetória – logo no início dela. Os centros de reabilitação são pólos especializados, porém isolados dos centros de ensino regular que, ainda que tenham que executar as políticas de inclusão, se mostravam, naquele período, há mais de vinte anos, distantes dos requisitos mínimos para a recepção do aluno com deficiência, quanto mais no comprometimento com o mesmo. Ingressou numa pré-escola, na qual a diretora era colega de sua mãe. Apesar do contexto de amizade, Roberta relatou que, desde o início, ela teve a sensação de que havia desconfianças e descrenças sobre seu potencial.

> Eu fiz um prézinho. Perto da minha casa, que minha mãe era amiga da diretora da escola e a diretora… Minha vida foi muito assim, as pessoas tinham muitas dificuldades em acreditar no potencial de uma pessoa com deficiência. Isso sempre foi assim. Então: "Ah! traz ela que eu ensino piano, vamos ver o que ela aprende". "Ah, deixa ela fazer prézinho aqui". "Ah mas como? Como que ela vai fazer?", "Não, mas ela… porque pelo menos ela vai conhecer amiguinhos" e tal. Então a diretora: "Ah! está bom, como você é minha amiga eu vou deixar, mas olha, é… não vai dar certo, você vai se arrepender". Sempre foi muito assim. Tipo "ela não consegue, ela não pode" e tal. E aí eu chegava, né? Nos lugares, e eu sempre fui muito falante, sempre fui muito comunicativa. É claro, né? Como as professoras não tinham muita noção, então às vezes elas me davam papel pra pintar, acomodavam pra outras crianças, mas era um desenho que eu não via. Então óbvio, o papel ficou em branco, né? O quê que eu ia fazer com aquilo? (Roberta, em entrevista).

Lopes (70) considera que a deficiência visual leva o sujeito a enfrentar algumas dificuldades nos espaços sociais, por isso é evidente a necessidade de cuidados especializados e adaptados de ensino. Essas dificuldades podem ser de caráter físico-espacial como reconhecimento do espaço, orientação, movimentação. Pode ser social também, na idade pré-escolar, quando a criança está desenvolvendo suas habilidades de socialização, a deficiência visual pode ser um obstáculo no estabelecimento de relacionamentos com outras pessoas, assim como o conhecimento do mundo. O aluno cego precisa sentir-se integrado em condições equivalentes para que esse possa progredir e prosseguir no desenvolvimento e apreensão dos conhecimentos que a escola fornece. Para isso, o espaço deve ser acolhedor e disposto a enfrentar os preconceitos e possíveis barreiras. O autor conclui que a atuação do professor é

integral da pessoa com deficiência visual por meio de atendimento direto, ações de assessoramento e defesa e garantia de direitos, para a sua autonomia e inclusão social (69).

determinante e fundamental para decidir se o aluno terá chance ou não de ser parte dos processos de ensino-aprendizagem, e ponte entre o aluno e o conhecimento proposto. Para isso, ainda que sob a dificuldade e a pressão de coordenar uma sala regular com muitos alunos, o professor se vê na posição de ter de decidir se irá priorizar os alunos sem deficiência – e ao fazer isso, sujeita os alunos com deficiência a um segundo plano, sem comprometimento – ou enfrentar a realidade da sala como um todo, e busca renovar o caminho de sua prática pedagógico, propondo meios inclusivos. Não somente o questionamento em torno do potencial da pessoa com deficiência se evidencia nos centros de ensino regular, mas o despreparo do corpo docente contribui com o déficit nas estruturas pedagógicas. Um exemplo disso é a proposta de exercício artístico adequado somente às crianças sem perda visual (ou videntes), como relatado por Roberta.

Para Mariana, a adaptação ao aparelho auditivo necessitou de fonoterapia, a qual serviu não somente para que ela de adaptasse à recepção do som, mas também para que ela se acostumasse com o som que ela mesma emitia, e treinasse qual a região que fornece o controle da emissão desse som. As primeiras impressões ao colocar o aparelho não foram positivas, o que levou Mariana a procurar outro profissional e outra empresa de aparelho até que encontrou um aparelho que fornecia um som "mais realista". Ela havia tido anteriormente experiências com sons do cotidiano, havia a lembrança, e isso contribuiu tanto com a adaptação ao aparelho auditivo, quanto com a rejeição, devido à disparidade da lembrança e a proposta de som advinda desses aparelhos.

> Hoje, assim, sem nada. Se eu tiro o aparelho, é nada, o som tem que ser muito alto, mas muito alto mesmo, mas aparece com uma massa de som, eu não sei o que é aquele som, é um som. É como se você estivesse entrando [num buraco...] num quarto escuro, procurando uma luz dentro daquele quarto. É mais ou menos assim, só que, em vez de ser escuro, é som, é som pra qualquer lado e você está procurando um rumo para aquele som, mais ou menos isso (Mariana, em entrevista).

Iniciação no mundo da música

O pai de Mariana foi trompetista do exército (popularmente conhecido como corneteiro). E ela também tem primos que tocam, que levam a música como *hobby*, mas foi através de um violão de um primo que ela se aproximou da música. Depois do violão, ela experimentou a corneta, da corneta para o cornetão, do cornetão para o trompete, do trompete para o sax e foi-se aventurando. Na trilha dos instrumentos que experimentou, foi também construindo o trajeto que a levou à profissionalização no mundo da música.

Bourdieu e Darbel (71) expressam que, quando a família tem o costume de participar em eventos culturais, quando validam a importância do ambiente e fruição cultural no ambiente familiar, também seus filhos têm a oportunidade de desenvolvimento da linguagem artística em conjunto à participação cultural. Em outras palavras, quando uma pessoa cresce em um ambiente familiar e escolar que valoriza e promove a cultura, ela tem a oportunidade de adquirir esses "instrumentos" culturais, como conhecimento histórico, vocabulário artístico e referências simbólicas, que enriquecem sua experiência e compreensão da arte. A familiaridade é um fator crucial para uma experiência mais enriquecedora e completa da obra de arte.

> Todos os instrumentos que eu achava que me agradavam, de uma certa forma, eu peguei pra tocar um pouquinho. E tanto é que a primeira... o meu primo, ele fala hoje em dia que ele falou pro meu pai: "olha, ela vai ser a única da família que vai estudar música". Por que, até então, todo mundo era... ninguém sabia ler partitura [...] a única pessoa que realmente saiu pra estudar, que entendeu o que de fato o que é a música, fui eu (Mariana, em entrevista).

Ela conta que o primo chegou a essa conclusão quando a viu pegando o violão e tirando a música "Asa branca" sozinha, sem ajuda, na segunda vez que tocou o violão – passando o dedo pelas cordas, sentada sobre o amplificador sonoro e descalça. Ela contou que sua família tem um sítio, e ali, há um quarto com diversos instrumentos musicais e amplificadores, que a família compartilha. Ela conta que ainda hoje, quando precisa fazer algum trabalho de música importante, ela vai ao sítio e se tranca nesse quarto, e fica em cima daquela caixa antiga. Ela consegue conectar uma vitrola à caixa de som, e isso a ajuda a ouvir e sentir a música.

"Asa branca" foi a primeira música, seguida de muitas outras. O pai e o avô gostavam muito de ouvir Luiz Gonzaga, então, eles tinham vários de seus discos, e também de Frank Sinatra e Tom Jobim. O disco do Luiz Gonzaga, com aquele chapéu coco característico, acabou por chamar a sua atenção. Colocou o disco para ver o que que era. A primeira música foi "Asa branca". "E tocou aquela vibração, eu, na hora, eu peguei o violão e dedilhando, tirei Asa Branca" (Mariana, em entrevista).

Aqui observamos também o que Bourdieu (16) denomina de capital cultural: o acesso a instrumentos, a herança musical da família, aquele quarto com instrumentos à disposição para serem explorados, as referências à música popular brasileira (exemplo: Luiz Gonzaga). A oportunidade depositada no cerne da família ofereceu à Mariana a experiência musical exploratória e despertou, assim, o interesse em continuar nessa trilha de notas. A

produção musical familiar e o consumo de música popular brasileira, no âmbito familiar de Mariana, pode ser compreendido também como um *musicar local*, de Vilela et al. (2) e Reily (3). Essa porção cultural concedida à Mariana – por meio do acervo instrumental, musical e integrantes músicos da família – constituiu, naquele momento, o início do capital cultural depositado nela, o qual rendeu, também, o início da jornada sobre "trilha de notas" rumo à profissionalização.

Mariana conta que tinha entre cinco e seis anos quando tirou a música. A partir daí, começou a estudar música. Naquela época, seu primo tinha 22 anos; ao ver o interesse da prima disse: "se você quer estudar o instrumento, a gente vai te ensinar" (Mariana, em entrevista). Então, até um certo momento da vida, ela estudou violão com ele.

Mas o pai, apesar de ser músico, não entendeu inicialmente o potencial musical da filha.

> Eh, então assim, o meu pai ele, ele era contra né? A estudar música. Mas assim, é... com a minha fono, conversando, ele falou: "ah, pode ser uma maneira de terapia pra ela". Mas ele nunca levou fé que ia... vir pra São Paulo, viajar pra outros lugares. Que eu dei a atenção para isso (Mariana, em entrevista).

O envolvimento de Roberta com a música, originou-se a partir do incentivo de um médico que fez a sugestão para sua mãe, ao perceber a preocupação da família, não somente pela sobrevivência, mas pela inclusão e desenvolvimento da filha na sociedade e suas demandas. "Olha, por que você não põe ela na música, dá um piano pra ela? Música é tão bom, faz tão bem pras pessoas. Isso vai ampliar os horizontes dela" (Roberta, em entrevista). A partir dessa fala, Roberta relata que sua mãe abraçou a ideia e foi atrás de encontrar uma escola que promovesse o ensino do piano e que "topasse" o desafio de ensinar sua filha. Eis que os desafios de inclusão e oportunidade se iniciaram neste contexto.

Resende e Mitre (65) destacam a importância do médico saber passar o diagnóstico e valorizar as potencialidades do paciente, para que não haja perda da esperança no desenvolvimento do mesmo. Nesse mesmo estudo, os entrevistados na pesquisa contam que: "muitas vezes, o médico exerce uma influência direta na vida do paciente". Pode-se observar esse dado na experiência da mãe de Roberta, ao dar ouvidos à sugestão do médico de promover o contato com a música e, atualmente, Roberta ter feito da música, sua profissão.

A mãe de Roberta seguiu o conselho do médico e procurou oportunizar o contato com a música em um colégio que, não somente tinha um curso já estabelecido na instituição,

mas seguia o mesmo princípio religioso que a família. Ali ocorreu o primeiro contato com a música e assim, foi dada a largada em sua trajetória na arte musical.

Oliveira e Reily (72) apontam sobre o "mito" da habilidade musical da pessoa cega, embasado no conceito de "compensação sensorial", na qual se preconiza que a visão anulada, aumentaria a acuidade da via sensorial auditiva. Esse preceito fundamenta muitas das iniciativas de introdução do cego à música, por instituições educacionais que mantinham essa arte na grade curricular, como parte da formação, não somente intelectual, mas como apreensão de um ofício. Aqui, o ensino de música transpassa a ideia de promoção de participação cultural, fruição e fazer artístico, e busca garantir um espaço de profissão e sustento desses alunos. Na presente pesquisa, é também ressaltada a importância da família no contato e manutenção do estudo dessa arte. A família é, em geral, a porta inicial de acesso do sujeito com a música. Ela assume o papel de encaminhar e investir no sujeito, levando às aulas, incentivando, estando presente nas apresentações, e essa participação no trajeto não se restringe somente à infância. Observamos esse dado tanto na vida de Roberta, a qual é acompanhada pela família nos seus espaços de atuação até a atualidade, e também na vida de Mariana, cuja família acompanha suas performances e êxitos pessoais.

> E bem pequenininha, eu comecei o meu primeiro contato com a música, foi num colégio de freiras, onde depois eu vim a estudar como aluna normal, né? De colégio de escola. Mas eles tinham dentro desse colégio uma pequena escolinha de música e eu comecei lá no piano, com 3 aninhos de idade. Estudando com uma irmãzinha, uma freira que dava aulas pra mim, muito pequenininha, era mais uma musicalização infantil do que qualquer outra coisa (Roberta, em entrevista).

Primeiras vivências escolares

Roberta relatou que não tinha noção que era diferente das outras crianças e ela, em sua inocência, voltava para casa com os exercícios propostos a fim de mostrar para a sua família o que aprendeu na escola. Ao ver a proposta pouco adequada para as necessidades da filha, a mãe, de coração apertado, resolveu assumir o importante papel de ser a via de inclusão em um mundo visual. Uma ponte sobre as lacunas desse mundo. Passou a traduzir as propostas pedagógicas para a filha, a fim de que ela pudesse participar numa linguagem que faria não somente sentido, mas a levaria a apreender o conhecimento proposto.

> Aí minha mãe. É… dentro daquilo que mãe é mãe, né? Você sabe disso que você tem filhinha, ela pegava o papel, ela olhava pra aquilo, cortava o coração dela, né? Ela falou: 'Mas minha filha nem sabe o que tem aqui no papel. Ela não sabe que tem uma árvore, ela não sabe que tem uma nuvem'. E aí ela começou a pegar algodão e colava na nuvem. Ela

> desenhava a nuvem pra mim com algodãozinho. Ela colava no papel: 'Olha ROBERTA, aqui tem uma nuvem, vem ver'. Aí eu ia lá, passava a mão: 'Olha, mãe, é um algodão'. Ela falou: 'Então, é como nuvens são, feitas de algodão'. Aí ela pegava, ia lá no jardim, catava uns matinhos, umas casquinhas de árvore, colava na grama o matinho…" (Roberta, em entrevista).

Oliveira e Reily (72), ilustram o papel da mãe como via de criação de recursos adaptados para a apreensão do conhecimento. Para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado na escola, é necessário haver professores especializados ou que se disponham a criar recursos de inclusão. As políticas públicas foram constituídas para assegurar o aprendizado de todos os alunos, mas quando isso não acontecia, era (e ainda hoje é) comum a família se dispor a ser uma espécie de ponte para essas demandas. Vilaronga e Caiado (73) exemplificam por meio de um estudo com realização de entrevistas, como a família tem um papel fundamental no processo de educação do aluno com deficiência, que por vezes estuda em contraturno – com o auxílio de amigos ou de algum familiar – para suprir as lacunas resultantes do despreparo, no período regular da escola.

Inclusão e consciência

A construção da noção de diferença entre Roberta e as crianças também foi um papel que sua mãe assumiu. Roberta trazia à mãe as histórias dos acontecimentos na sala de aula e seus momentos de socialização, do que as pessoas diziam a ela, e ela a conscientizava: "eu tinha que saber que eu era diferente porque eu era melhor, pois eu fazia tudo o que os outros fazem, e sem enxergar". No início, Roberta não se importava com o que os outros pensavam dela, mas à medida que foi crescendo, à medida que se aproximou da adolescência, a consciência das relações, ações e consequências do entorno, se tornaram mais claras, e as diferenças ganharam mais contraste. Ela explicou que a questão não era "querer enxergar", mas de ser aceita, de pertencer ao grupo. Roberta viveu várias situações de se sentir excluída durante a vida. Apesar dos desafios que enfrentou na escola, ela demonstrou que não se intimidava e aos poucos ganhou o respeito dos colegas e professores.

Vilaronga e Caiado (73) discorrem sobre a importância que o professor de sala comum tem na inclusão do aluno, por meio de estratégias pedagógicas – e por vezes, com o apoio direto do professor de educação especial – pois, comumente nos casos, os alunos vivenciam tempos ociosos na sala de aula comum, esperando, para que no contraturno, na sala

de recursos, essas atividades sejam desenvolvidas, de forma a adequar os instrumentos e conteúdos às suas necessidades.

Foram muitas as experiências nas escolas que frequentou, mas uma delas que permaneceu constante, foi o despreparo na formação do profissional para recebê-la na sala comum. “A maioria dos meus professores, aliás, eu acho que não teve um, desde que eu entrei nas salas comuns, nas salas de crianças sem deficiência, que não virasse pra mim e falasse: ‘olha, eu não sei te dar aula, eu nunca peguei um aluno como você” (Roberta, em entrevista). Roberta conta que sempre foi muito “faladeira”, muito comunicativa. Essa habilidade social não somente instrumentalizava o diálogo entre ela e o professor, mas também entre os colegas que, após um tempo de convívio, tendiam a se tornar mais solidários, respeitosos. A sala tinha uma característica no começo do ano, e se tornava outra ao final, a tal ponto que a diretora a realocava para “as salas piores”, alegando que “ela daria um jeito” na turma.

> Então eu não tinha lá vergonha de chegar na professora e falar: Professor! Você está escrevendo? O que você está escrevendo? Na lousa? [...] As crianças se respeitavam mais, elas tinham mais carinho, elas se preocupavam mais com os outros. O maluco do fundão tipo, tinha hora que ele falava: ‘Ô, faz silêncio aí que a menina precisa ouvir’ sabe? Nossa, eles mesmos dando bronca neles mesmos, sabe? (Roberta, em entrevista).

Da mesma forma, Mariana relatou suas dificuldades na escola, mas disse que se sentia mais excluída em relação aos professores do que em relação aos colegas. Ela diz que existia o que chama de “lacuna”, que não estava preenchida.

Lacerda et al. (74) argumenta que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades educacionais e a proposta de um programa educacional adequado às capacidades dos diferentes alunos, e nele, a busca por desafios que promovam o desenvolvimento dos mesmos. Para isso, destaca-se também a importância do suporte e assistência às crianças e aos professores, para que esse atendimento seja o melhor possível, e essa “lacuna” nas relações sociais cada vez mais próxima de ser extinguida.

Um episódio na escola de Roberta, ao final do pré-primário, na qual haveria uma apresentação de dança como encerramento do ano, foi doloroso para ela. Ela foi automaticamente excluída da atividade, sob a alegação de que ela não conseguiria realizar a coreografia em conjunto com as crianças. Afinal, como seria possível ensinar uma criança cega a dançar em conjunto? Roberta foi deixada de lado, sentada em um canto, enquanto as crianças ensaiavam os passos de dança.

Novamente sua mãe, indignada com a situação, questionou por que a filha não estava dançando. Ao questionar o por quê de a filha não estar dançando junto com as crianças, obteve a resposta padrão: “Como assim? Como é que ela vai dançar?” A mãe então, perguntou se poderia observar a coreografia. Ela assistiu, aprendeu, e começou a ensinar a filha em casa. “Olha Roberta, aqui você roda. “Olha, sabe como é rodar? Rodar é assim. Olha, aqui você vai andar. Aqui, você… não sei o quê. Aqui, você vai agachar” (Roberta, em entrevista). Ela comprou uma fantasia de Mulher Maravilha, vestiu a filha, e levou-a para a apresentação, a fim de que ela participasse em conjunto com as crianças.

> Uma bola redonda vestida de mulher maravilha. Aí eu fui, chegou no dia da apresentação, a professora: ‘ah! mas ela não vai entrar, ela não ensaiou, ela não sabe dançar…’, (mãe) ‘Não, não... Pode por ela lá que ela vai dançar sim!’. Botou, minha mãe era amiga da diretora né. Menina! eu tenho a filmagem… Eu acho que eu era a criança mais feliz de estar dançando ali, a que mais se divertiu, sabe? Que não tem vergonha, se entrosou. Foi muito legal assim, eu acho que foi um começo muito... Que prova, que sim, tem limites, mas que tudo é vencido pelo amor, pela vontade. A minha vida sempre foi assim. Um começo que determinou a minha vida toda assim, sabe? Minha família, meus amigos, meus professores e tal” (Roberta, em entrevista).

Capellini e Fonseca (75), e Lopes (70) enfatizam que, não somente a família, mas a escola também, deve contribuir no processo de desenvolvimento e inclusão do sujeito com deficiência (visual), em contribuição a esse, ajudando-o a enfrentar os entraves e dificuldades. Principalmente as advindas de demandas sociais, como atitudes. A escola é um espaço no qual questões relacionadas à inclusão devem ser debatidas. É um local de construção de conhecimento e nela, concentra-se uma porção sócio-cultural muito heterogênea. É uma oportunidade de construir a consciência e promover atitudes inclusivas, a partir do olhar à singularidade. Em especial, o professor precisa ser sensível para que a desmistificação da pessoa com deficiência na sala de aula seja desmistificada. Estar sensível aos alunos é um meio de perceber as relações sociais que são criadas na sala de aula, e a partir dessas relações, desafios educacionais são passíveis de serem solucionados, ou ao menos, que possam ser criados caminhos para esse fim.

Roberta então ingressou numa escola regular – para cursar a primeira série – que possuía uma sala de recursos. A proposta da sala de recursos é dar apoio e ensino especializado para pessoas com deficiência. Nela, aprendeu a cartilha braile, “a babá jogou uma bola pro bebê, sei lá. A cartilha braille, tinha toda uma estrutura pra eu me adaptar à escola” (Roberta, em entrevista). Na segunda série, ela ingressou numa escola regular perto de sua casa, para estudar

na sala de aula com crianças sem deficiências, e assim seguiu até a faculdade. Ela conta que passou por muitas escolas, municipais, estaduais, fundações como o Bradesco, etc.

O movimento de mudança gerado por Roberta na sala de aula não alcançava somente o comportamento dos alunos. Suas provas eram feitas em braille. Logo, era necessário que, após resolver a prova, Roberta ficasse um tempo extra para ditar as provas, uma vez que o braille não era um conhecimento comum, e o acesso a um serviço especializado, é de difícil acesso. Houve, no entanto, uma professora de física – os cálculos também eram feitos em braille – que decidiu aprender a ler braille, nas férias, para que ela não precisasse mais permanecer ditando as provas, após o horário. “Eu falei: ‘Nossa, professora, quem é essa pessoa que está transcrevendo pra você? Porque ela é rápida, né? Vou indicar!’ Aí ela falou assim: ‘Não, sou eu’. Falei: ‘como assim é você?’ Ela falou: “Não, menina! Eu fiz um curso de braille pela internet nas férias’” (Roberta, em entrevista). São essas as histórias as quais Roberta prefere recordar, em seu trajeto, as memórias boas.

Vilaronga e Caiado (73), num estudo no qual realizaram entrevistas com alunos cegos, enfatizam a importância do professor comum de sala despender um tempo de experiência com alunos de educação especial, planejar atividades acessíveis, e se dispor a essa troca de experiências, que beneficiam não somente alunos com deficiência, mas se estendem a alunos regulares. Esse investimento promove a permanência do aluno e o progresso educacional do mesmo. Nesse estudo, os entrevistados discorrem sobre o apoio dos colegas e famílias – e da autonomia pedagógica de certos professores, os quais geram materiais e vias de inclusão de modo independente – que, de certa maneira, preenchem as lacunas produzidas pela falha pedagógica nos centros educacionais.

Formação musical

Mariana ingressou aos sete anos na Corporação Musical da cidade, onde aprendeu a tocar clarinete e a ler partitura. A Corporação é uma banda de coreto da cidade do interior. A banda tem em sua maioria idosos, músicos antigos. Mas mantém a tradição de passar a atividade de geração para geração. Ela, porém, desistiu do clarinete porque considerava que o instrumento vibrava pouco para ela. Por causa do contato com instrumentos em casa, ela já sabia tocar trompete, então optou por se aprofundar no estudo de trompete (corneta), aprendeu um pouco de teoria musical e percepção. Ela então, passou a participar de bandas e fanfarras, que são grupos, majoritariamente, com instrumentos de sopros. A atividade nas fanfarras gerou para ela a oportunidade de conhecer outras fanfarras na região, pôde tocar e competir em campeonatos

em outras cidades. Todo o seu contato e crescimento nesse ambiente foi livre de qualquer educação especial ou com recursos às pessoas com deficiência, pois, não havia preparo ou formação da parte dos regentes e professores. Ela aprendeu tudo de um modo regular, sem adaptação formal ou recursos advindos de um conhecimento pedagógico prévio.

Essa atitude veio da curiosidade dela e incentivo dos maestros das fanfarras onde que tocou; ela conta que perguntava a eles sobre harmonia, acordes, escalas e eles a guiavam nos materiais de estudo: "E aí chega uma aluna aqui, que teoricamente daqui tem um certo grau de surdez, fala: 'o que é um acorde diminuto? Sabe, o que é campo harmônico? O que é escala maior?' Então assim, esses maestros dessas fanfarras meio que me guiavam: "Ah, lê isso aqui... ah lê isso aqui" porque muito maestro não é maestro. É um músico"[i] (Mariana, em entrevista). Ela conta que estudou Pozzoli[j] para aprender sobre rítmica, por indicação deles, e que quando sabiam sobre alguma dúvida que ela trazia como "campo harmônico", eles a ajudavam explicando ou a direcionando para algum material. Em sua casa, existiam também materiais didáticos de música como livros de teoria, que ela pegava para ler e estudar. Essa atitude "autodidata" antecipava a ela, os conhecimentos que seriam ensinados na sala de aula. Dessa maneira, Mariana ingressou no projeto Guri[k] com um conhecimento prévio, e manteve a prática de estudar sozinha e buscar seu próprio conhecimento.

Campos (77) discorre sobre a atividade das fanfarras e nesse estudo, descreve que grupos musicais, como as fanfarras, justificam-se por sua função socializadora, e por promoverem a manutenção das festas e rituais tradicionais, pertencentes à cultura local. As fanfarras assumem um caráter popular – diferente das orquestras sinfônicas que são, em sua maioria, "ricos em capital econômico" – e performam em ambientes informais como ruas, praças, eventos municipais e religiosos. Além do caráter de produção musical, a fanfarra é um centro de desenvolvimentos de outras habilidades como: trabalho em grupo, compromisso, respeito às regras, coordenação com o grupo, inclusão. O aprendizado musical torna-se apenas

[i] Para Mariana, Maestro é aquele com ensino superior em regência. "E eu até brinco pra mim que: maestro estuda regência, e precisa ter graduação naquilo. Né? Específico naquilo. Pra mim é mais pra isso, é você falar e fazer isso e não "sei fazer coisinha e eu sou maestro". Não é. É lógico que a teoria e a prática precisam caminhar juntas. Mas a questão de ética mesmo, sabe?" (entrevista com Mariana).

[j] Pozzolli é o nome dado a um método de solfejo rítmico para estudos iniciais em música, desenvolvido por Ettore Pozzoli (1873-1957), um pianista e compositor clássico italiano.

[k] O Projeto GURI é um programa do Governo do Estado de São Paulo, gerido pela Santa Marcelina Cultura, por meio de contrato de gestão celebrado com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. Atende gratuitamente mais de 60 mil crianças e adolescentes por ano, em 384 polos de ensino, localizados em 282 cidades do Estado de São Paulo (76).

um dos aprendizados possíveis. A pesquisadora diz ainda que o fator da inclusão social é de suma importância, uma vez que muitos alunos, especialmente de escolas públicas, não possuem muitas oportunidades fora do ambiente escolar. Um exemplo é o recurso econômico baixo, que impede a família de adquirir um instrumento ou investir em aulas de música. A pesquisa constatou que, segundo os depoimentos de regentes, o ensino de música não acontece de forma adequada, de modo formal. Para eles, o aprendizado da teoria musical fica em segundo plano pois há urgência na execução de um repertório. São muitas as apresentações. Isso obriga os músicos a tocarem muitos repertórios "de ouvido", memorizando a música sem o recurso da leitura da partitura. O aprendizado é mais prático, menos teórico. Conclui-se que o aprendizado se efetiva, ainda que a transmissão do conhecimento não seja formal, na vivência musical enriquecida, e ao proporcionar novas perspectivas como projeção profissional e novas visões de mundo aos jovens.

Decidida a percorrer o caminho da música, Mariana buscou maneiras de aprender mais sobre os fundamentos da música e melhorar a performance do instrumento, a fim de ingressar na Fundação das Artes, um conservatório numa cidade do ABC paulista. Ela então, foi para um GURI estudar. Ela conta que a professora de flauta teve educação especial na faculdade e foi a única professora que sabia – "teoricamente" e "mais ou menos" (palavras da entrevistada) – lidar com ela. Porém, o planejamento da aula não era adaptado à sua necessidade, e conta que a única coisa que ela conseguiu adaptar foi o uso do metrônomo. Todo o restante, Mariana aprendeu em conjunto com os outros alunos sem adaptação, mas, ela também fazia aulas à parte para poder aprender o conteúdo da programação curricular. A professora, até aquele momento, não sabia a língua de sinais. Ela conta que hoje, essa professora sabe, em virtude da prática religiosa. Ela foi a única professora com quem Mariana teve contato, antes da Fundação, que tinha um pouco de conhecimento do que é ter um aluno com deficiência na sala de aula.

Lacerda et al. (74, 78), expõem que, ainda que no atendimento educacional do aluno surdo, o acesso à Libras seja substancial, ainda que as ações pedagógicas precisam necessariamente considerar a condição linguística do aluno e oferecer a Libras como forma de acesso, em várias experiências escolares – do estudo – em cujas salas de aula atuam profissionais com domínio parcial de Libras, isso não é observado.

Quando decidiu sair da cidade onde residia e enfrentar a cidade grande para continuar seus estudos, agora mais aprofundados, seu pai não aparentou ser favorável à ideia, não somente pela incerteza da profissão de músico, mas em virtude da surdez da filha e a

preocupação da sua relação com o meio. Afinal, a cidade grande é perigosa. "Eu falei: 'olha, eu passei na Fundação, você vai me ensinar?' Porque ele já morava meio que aqui. Ele morava assim, dois dias por conta do trabalho, e voltava pro interior. Aí eu falei pra ele, "olha você vai me ensinar a andar de metrô?" Ele falou assim: "não, não vou te ensinar". Falei: "cara, se você não ensinar, eu vou sozinha" (Mariana, em entrevista). Disposta a desbravar a cidade grande a todo custo, Mariana dirigiu-se ao ponto de ônibus que a levaria ao terminar e a direcionaria à Fundação. Era madrugada nesse dia. Dalí a pouco, aparece o seu pai para acompanhá-la. Ela ainda estava em adaptação do aparelho auditivo naquela época, e conta que o receio dele era ela não ouvir o sinal do metrô, o trânsito, e que pudesse vir a se machucar. Afinal, naquela época, a Libras não era tão difundida como hoje, e não eram acessíveis às centrais de suporte à pessoa com deficiência, aplicativos em celulares. O medo de seu pai, genuinamente, era "como ela vai se virar?"

Paula e Pederiva (66), afirmam que a falta de conscientização social sobre as ferramentas culturais de desenvolvimento como a LIBRAS, e a necessidade de suporte e acessibilidade em espaços públicos são entraves e adversidades ainda vividas por surdos na atualidade (e pessoas com deficiência, dentro das suas necessidades específicas).

Como a realidade não é nenhum paraíso, Roberta passou por situações de *bullying* e preconceito, e até chegou a ser agredida na escola, mas essas situações foram pontuais e a maior parte de sua experiência foi positiva. As crianças, autonomamente davam assistência a ela, por amizade e empatia.

> Uma amiguinha minha que se colocava, né? Pra correr comigo e, tadinha, ela mesma não podia jogar bola, ela mesma aquele dia estava jogando comigo, ela não ia participar dos esportes. Então ela se doava, imaginando os olhares que ela recebia dos outros, tipo: "nossa, que vergonha ficar andando com a ceguinha pendurada no colo", sabe? E elas não estavam nem aí, elas tinham orgulho, elas faziam porque elas queriam, não era obrigado, não valia nota, sabe? (Roberta, em entrevista).

No conservatório, um professor exigiu de Roberta o conhecimento básico de música, para que tivesse uma base teórica mais sólida. Ela então decidiu começar a frequentar as aulas e novamente, deparou-se com o despreparo profissional. "'Ah Roberta, como é que vou te ensinar?!' Aquela mesma história que eu já estava acostumada" (Roberta, em entrevista). Um dos materiais comuns no ensino de rítmica e métrica em música, é o Pozzoli, um guia teórico prático de solfejo musical. Houve um professor que decidiu tornar possível o acesso de

Roberta a esse material. Ele reproduziu o livro utilizando cartolina e cola, desenhando em alto relevo as sequências rítmicas, a fim de que conseguisse acompanhar a turma.

> No dia da aula ele levava para mim, falava: "Tó, lê". Era bem grandão, então eu conseguia passar a mão e ler. "Ó, está vendo? Essa é a mínima. Olha, aqui é branquinho ó, está vendo? Por isso que a gente fala que é branquinho, porque é uma bolinha vazia, nada dentro. Olha semínima? A semínima é pintadinha. Então a cola está toda na bolinha". Então ele ia me mostrando, e aí eu fazia lá menina, que nem as outras pessoas. Eu achava o máximo (Roberta, em entrevista).

Roberta achava o máximo fazer os exercícios como os outros, em conjunto e sem que fosse facilitado ou ser vista como "café com leite"[l]. "A gente não gosta muito das pessoas fazerem uma coisa e você fazer outra, a gente se sente meio… Não tá legal, não fica feliz" (Roberta, em entrevista). A adaptação desse e de outros materiais renderam a ela um sentimento de pertencimento e equidade, em conjunto com os demais.

> É, a gente: "Ah, tá todo o mundo correndo, eu quero correr também. Ah, mas tá todo mundo fazendo o Pozzoli 1?, eu quero fazer o Pozzoli 1". Você quer fazer o que todo mundo faz. Eu, pelo menos, sou uma deficiente que sou assim. Eu não gosto de "ah não, olha, é mais fácil esse, né?". [...] Brincar de pega-pega eu quero ser: 'Ah não, mas não vale'. Não vale o caramba, vou correr sim. Se tiver que dar com a cara no muro e quebrar o nariz, não importa. Eu quero brincar" (Roberta, em entrevista).

Para Kuppers (79) e Reily (80), considera-se que conceber a deficiência como designação equivale a convocar o sujeito à posição de deficiente. A pessoa sente-se abordada pelo termo que ela representa, e esse *status* determina um modo de vida, posição social, uma "maneira de existir", a qual – dada a ancoragem ideológica e institucional no cotidiano – não é uma construção social passível de ser facilmente abandonada. Afinal, não é uma construção temporária, esse *status* está fundamentado na perpetuação de narrativas públicas, estruturas psíquicas e institucionais que sugerem o "ser um corpo normal", no mundo social, e acabam por criar imagens de deficiência que reforçam essa identidade fixa, na pessoa com deficiência. Isso significa que não é suficiente reconhecer as pessoas com deficiência, como agentes ativos e autônomos, por direito próprio, como se todas as dificuldades pudessem ser resolvidas simplesmente reavaliando o *status* da deficiência. As fronteiras que nos separam, uns dos outros, permanecem intocadas.

---

[l] Essa expressão em português significa que, quem é considerado "café com leite", é ou possui habilidades inferiores às demais, portanto, têm as exigências e cobranças diminuídas, em relação aos demais, a fim de facilitar o sucesso na tarefa.

Roberta decidiu então, que iria prestar o vestibular de música. O primeiro contato foi como “treineiro”, uma modalidade na qual as universidades permitem aos jovens que ainda estão no ensino médio participar do vestibular como um treinamento, ainda que não ingressem efetivamente e oficialmente. No vestibular de música da faculdade que Roberta fez, além das fases de provas, há duas fases extras: uma prova teórica de música e uma prova prática de instrumento ou voz com banca avaliadora. Ao final de todas as fases do vestibular “treineiro”, um dos professores da banca avaliadora disse: “Você passou. Você canta bem, está tudo bem, tudo bonito, você passou. Só que você não vai poder estudar, porque você vai para o terceiro ano ainda. Então vamos fazer o seguinte? Nesse ano, se dedique à musicografia braille” (Roberta, em entrevista). Por ter passado uma pessoa cega no curso de música, o departamento já conhecia a musicografia braille, mas Roberta ainda não. Ela partiu então, atrás de alguém que a poderia ensinar.

Formação Superior

Roberta encontrou alguém que ensinava musicografia em Campinas, mas a cidade era muito longe, inviável. Buscou então no seu grupo de contatos, o qual apelidou de “cegolândia”, uma rede social de cegos. “Peguei o telefone dela, porque esse negócio da ‘Cegolândia’, todo mundo se conhece. É só você ir perguntando. Você vai perguntando, as pessoas acabam chegando umas nas outras” (Roberta, em entrevista). E chegou a uma moça, na cidade próxima à dela, que já não ensinava mais, mas que tinha uma amiga que poderia ensiná-la.

A rede de contatos insere-se no conceito acerca do capital social de Bourdieu (16), um aporte de contatos que promove a manutenção e desenvolvimento dos outros capitais como o cultural e o econômico. Esse capital também é um indutor de oportunidades, no caso de Roberta, o contato com essa rede, a permitiu encontrar um contato que fornecesse o acesso à musicografia, ou seja, gerou a oportunidade de ampliar o capital cultural, no que diz respeito ao conhecimento extra da leitura musical braille e, posteriormente, melhorando o capital econômico, uma vez que esse conhecimento contribuiu para a sua profissionalização formal e integração ao mercado de trabalho (18).

> A musicografia, ela não é uma partitura, né? Ela é uma partitura pra braille mas ela não segue os padrões. Então ela não tem pentagrama. Ela não tem figura. Ela não tem desenhos. Ela não tem nada. É um texto. É como se eu tivesse lendo música em formato de texto [...] Então só aí

> você começa a ver porque é chato, por que é difícil e porque poucas pessoas vão atrás de estudar isso. Porque realmente é mais fácil aprender de ouvido (Roberta, em entrevista).

Oliveira e Reily (72) apontam que, para o estudo analítico das obras musicais, é necessário o conhecimento do braille, pois, o acesso às informações fidedignas do compositor, na obra é imprescindível tanto para a performance, quanto para estudos de teoria avançados. Mas a queixa sobre o difícil acesso, ou não ter um acervo em braille disponível, é constante entre os participantes do estudo. E a queixa também se estende à Roberta. Outra questão é a diferença entre a performance e a releitura da obra. É verdade que a memória é um recurso muito utilizado, mas não ter acesso às informações originais da obra musical, pode comprometer a performance e fadar o músico cego a performar uma "releitura" da obra, não a performance dela, segundo as informações originais do compositor, tais quais foram determinadas na partitura.

E assim, foram meses de estudo para saber o básico, tamanha complexidade da escrita. Roberta prestou vestibular somente para uma faculdade, e foi aprovada. Com o ingresso, deparou-se com outro problema dentro da faculdade: Onde ela conseguiria as partituras? O curso de música demanda a utilização de muitas partituras, em diversas disciplinas. O custo, porém, de uma partitura musicografada em braille, é muito alto.

> Ok! Eu sei a musicografia, legal, e onde é que eu consigo partitura? Não tem. Não tem partitura braille. Não existe. E pra você mandar fazer a partitura, não é que nem a pessoa que ia lá e pagava dez centavos por página no Xerox, e tinha partitura na mão com um real. Eu tinha que pagar trezentos, quatrocentos, quinhentos reais pra mandar [...] fazer pra mim" (Roberta, em entrevista).

Próximo aos seus 19 anos, Mariana foi aprovada na fundação no ABC. Nela, havia um programa de inclusão com uma orientadora responsável que a acompanhou durante todo o curso. Ela conta que, durante um período do curso, ainda teve a tal "lacuna" com um ou outro professor, mas que o programa ajudou criando pequenas pontes entre eles como combinados, conversas, adequações.

> Então, assim, elas davam uns toques pros professores: "a Mariana está relatando isso..." mas não era só a "Mariana" que está "relatando isso", existem outras pessoas. Mas o foco era na Mariana. É, aí o professor: "vamos, jovem, o que você precisa? Vamos fortalecer nossa amizade". Falei: "cara, minha amizade com você nunca foi abalada. É que tem algumas coisas que eu não entendo que você fala". Aí eu falava, passava a minha visão pra eles e eles: "realmente... vamos adotar essa ideia". Mas assim, por ser aluna de primeira viagem... não

> era a primeira viagem... mas a primeira aluna ali... e eles nunca terem tratado com um assunto desse, então vira e mexe, eles estavam esquecendo de fazer o acordado. O que ficou acordado né? Então eu falava: "professor, lembra do acordo", ele: "opa!, lembro", aí eles voltavam pra nova realidade deles ali no momento (Mariana, em entrevista).

Laes e Westerlund (8) trazem reflexões dos estudantes que reforçam a experiência com essa "lacuna" pedagógica. No estudo, os alunos questionam a respeito da diversidade – da singularidade – não ser uma "ameaça" para o professor, mas uma oportunidade de refletir acerca da sua pedagogia, e buscar caminhos criativos. A relação hierárquica "mestre-aprendiz" ainda prevalece nos ambientes de ensino da música de concerto. É tradicional. É natural a muitos professores seguirem uma "fórmula pedagógica", construída sobre a experiência de ensino, mas também sobre o caminho metodológico que advém dessa relação professor-aluno, e da tradição das escolas de performance nos instrumentos. Outra questão levantada pelo estudo é sobre quantos professores, dessas escolas tradicionais, estariam dispostos a quebrar seus métodos, suas fórmulas, para que alunos que requerem outros caminhos, possam aprender.

Esses combinados eram simples como "Bom, se você falar, não fala olhando pra lousa. Não fala olhando pro piano. Não fala olhando, andando pela sala. Não fala com instrumento na boca, entendeu? Eram coisas simples assim" (Mariana, em entrevista). Por exemplo, pedir para abrir o piano na prova de percepção, para que ela sentisse a vibração, ou correções de provas nas quais Mariana explicava onde estavam as "fundamentais dos acordes", entre suas anotações. Ela conta que a tendência era corrigir a prova dela como errada, e que frequentemente repassavam a prova para a orientadora, que corrigia e repassava novamente ao professor. Outra estratégia, era comparar a prova com a de uma aluna ouvinte "Aí o que que eu fazia, eu pegava a prova e comparava com uma prova de um outro aluno. Então, se eu visse por exemplo, que a fundamental era fá sustenido e do aluno estava fá sustenido, e a minha [nota fá] estava lá, eu falava: 'olha professora, a fundamental está aqui, ó?' Entendeu? Então eles corrigiam de novo a prova" (Mariana, em entrevista).

Vilaronga e Caiado (73), sustentam a ideia das "estratégias", nas relações entre professor e aluno, tendo em vista a inclusão. As estratégias, muitas vezes, assumem um caráter prático, como escrever com letras grandes na lousa, ditar tudo o que está escrito, imprimir material com letras ampliadas, falar olhando o aluno. Muitas dessas estratégias não provêm de um conhecimento em educação especial formal. Vêm do relacionamento com o aluno, pautado

"no que o aluno precisa", nas necessidades identificadas a partir do diálogo com o aluno ou observação.

> Eu colocava todas as notas do acorde naquele único compasso. Pra mim era o que eu entendia, era o que eu ouço. Entendeu? Então assim, eu não jogo lá a nota e tipo, "ah! Se vira". Não é chutando. Entendeu? Porque sempre a fundamental estava nela. Sempre estava nela. Às vezes até estava em região diferente. Exatamente por conta desse lance da vibração. Né? Porque a gente, o prédio da Fundação, ele não era... É um prédio antigo. Então, se tem uma cantora cantando lá embaixo, e ela cantou um fá sustenido na altura de cima, e aquele fá sustenido dela me chamou mais a atenção, por algum motivo, eu vou colocar o fá sustenido dela. Não era o fá sustenido que o professor tocou, uma oitava abaixo (Mariana, em entrevista).

Aqui observa-se a peculiaridade perceptiva de Mariana em relação à qualidade física e tátil da vibração das notas, além do sonoro. Se a sala não for preparada (E em geral não são, são prédios comuns), outras vibrações exteriores às do instrumento invadem o local, promovendo viés na experimentação e portanto, na percepção. A percepção não é "filtrada", na emissão do instrumento.

A característica tátil da percepção sonora em surdos é evidenciada também por Haguiara-Cervellini (33), e até virou uma proposta de experiência estendida às crianças ouvintes, numa sala preparada com assoalho de tábuas de madeira, no qual, as crianças descalças, poderiam experimentar a questão da vibração musical. Uma sala preparada pode contribuir muito com a experiência multissensorial dos alunos, e para a orientação do surdo na arte, mas a sala despreparada dificulta a discriminação sonora e orientação do aluno com deficiência auditiva ou surdez.

> Não, não, isso depende muito do espaço que você está. Se for um prédio que não é apropriado pra música, ele vai vibrar muito mais sons fora da sala de aula do [que o] próprio na sala de aula. Porque essa vibração que está dentro da sala de aula, ela vai se misturar com as vibrações de fora da sala aula. Então... se você tem uma mulher cantando, se você tem um piano tocando e você tem um trânsito passando.... Então, a vibração desse piano que tocou, ela vai vibrar aquela nota, mais algumas outras notas, fora o harmônico, dela, né? Porque a gente sabe que, por conta da caixa... aí tem uma vibração das cordas dos vocais da mulher que está cantando, que essa é um pouco mais restrita, e tem a vibração do trânsito que pode ser carro, pode ser moto, pode ser cachorro latindo, pessoa xingando... E assim vai (Mariana, em entrevista).

Voltando à Roberta, sem condições de solicitar a produção das partituras, em virtude do alto investimento, porém com a exigência de alguns professores – que não a permitiam somente memorizar as músicas – em obter as partes e apresentá-las em aula, Roberta recorreu a amigos videntes, que liam as partes, ditavam, e ela copiava em braille as linhas importantes, para que pudesse participar das disciplinas. Decidiu assim, que ela mesma produziria as partituras. “As pessoas deixavam de almoçar, deixavam de fazer as coisas delas, pra passar duas horas por dia comigo, pra me ditar nota por nota da nona sinfonia de Beethoven, da coroação de Mozart [...] E olha que eu só copiava a linha do soprano, que era só pra cantar no coro” (Roberta, em entrevista). E foi dessa maneira que ela encontrou seus meios, durante os quatro anos de faculdade.

Guerreiro et al. (81) dizem que tradicionalmente, as pessoas com deficiência eram espectadoras, mas agora “entram em cena, assumindo vez e voz”. O ingresso, “ainda que tímido”, no ensino superior está aumentando e questões relativas a esse público se tornam cada vez mais relevantes, e demandam novas posturas nos setores administrativos, pedagógicos, de gestão e dos discentes também. A preocupação em garantir direitos, além do acesso, e a permanência é uma pauta que funciona como origem dos movimentos que buscam garantir o alcance e o sucesso acadêmico no nível superior de ensino. O modo de operação da instituição passa a funcionar em um novo andamento.

Muitas universidades têm departamentos de apoio aos estudantes com deficiência ou serviços de acessibilidade que fornecem serviços como adaptação de materiais de estudo, suporte tecnológico, intérpretes de língua de sinais, entre outros. Além disso, as universidades também são obrigadas a cumprir legislações de acessibilidade e igualdade de oportunidades, o que inclui a garantia de que os estudantes com deficiência tenham acesso adequado a instalações físicas, transporte e outras necessidades relacionadas. Roberta buscou *softwares*, tecnologias, buscou saber se havia interesse da universidade em investir nas partituras e nos acessos. E obteve como resposta negativa: “Eu ouvi da universidade que eu era uma única aluna e que eles não iam gastar dinheiro comigo. Daqui a pouco eles iam se livrar de mim”. Não convencidas, ela e sua mãe “sempre muito abelhudas”, como descreve, buscaram os superiores dos profissionais que barravam o acesso ao recurso, até chegarem ao reitor da universidade e todos disseram: “Não, não vou investir, não quero, não vou, daqui a pouco você sai daqui” (Roberta, em entrevista).

Para o ensino superior, há a implementação de algumas políticas, as quais as instituições de ensino superior devem respeitar e efetivar, a fim de garantir os direitos e a

permanência dos alunos com deficiência. Algumas são: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015 (11); Lei de Cotas para Reserva de Vagas - Lei nº 13.409/2016 (82); Decreto nº 5.296/2004 (83), o qual regulamenta as leis de acessibilidade e estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência; Programa Nacional de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (INCLUIR). Trata-se de uma política pública implementada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo promover a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior, por meio da adaptação de infraestruturas, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e capacitação de profissionais. Outro exemplo é o Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS) - Viver sem limite, um programa do Ministério da Saúde que busca garantir o acesso das pessoas com deficiência à saúde, incluindo ações de apoio e atendimento especializado voltadas para estudantes com deficiência no ensino superior. Na experiência de Roberta, vê-se que ainda há um filtro entre a obrigatoriedade e aplicação da lei, que pode vetar todo o esforço tanto da política quanto dos alunos, e inibir o acesso. Roberta denomina esse filtro de "vontade".

Além da necessidade das partituras, a graduação promove a leitura de muitos materiais como livros de história, estruturação musical e estética. Muitos desses livros não têm tradução para o português, quanto mais para braille. Ela dependia também de auxílio para o acesso a esse conhecimento. A sua avó foi a via de acesso durante todo o trajeto de formação da Roberta.

> É, não tinha em braille, então dependia de alguém de casa, então era a minha vó. Minha vó lia, sei lá, português literatura, matemática, física, química, ela estudou tudo comigo a minha vida inteira. A minha vó, pra ter ideia do que ela fez, ela era de roça. Simples, muito pobre. Ela estudou até o terceiro ano só, né? A terceira série. Minha avó sabia ler e sabia escrever. Ela não era analfabeta. Mas o resto ela não teve chance, nunca teve oportunidade. E eu falo, tanto que a minha monografia da Universidade em São Paulo, do TCC, né? Eu dediquei a minha vó, porque ela estudou tudo comigo, ela estudou inglês. Ela passou junto comigo. A prova que eu tirava dez, eu chegava e falava: "Vó, a gente tirou 10". Porque ela estudou comigo, o que eu sabia, ela sabia. Né? Minha vó lia espanhol. Quando entrei na faculdade foi um pouquinho mais complicado, porque os livros de música eram todos em outra língua. É muita coisa, literatura internacional. E começou a pegar um pouquinho, mas minha avó pegava o inglês, lia, tinha coisa que ela não entendia, ela soletrava. Espanhol ela lia também, parecia uma Maria do Bairro. Estudou comigo o Mário de Andrade: "Ai, vamos estudar a história da música brasileira. Ai, vamos ler Mário de Andrade". Sim, minha vó… Por isso que eu falo, né? Ela está doentinha hoje, mas eu

> levo ela quando ela pode ir, quando ela quer ir, enfim, para todos os lugares porque a minha avó me fez lá, sabe? (Roberta, em entrevista).

Selau e Damiani (84), em um estudo com realização de entrevistas, enfatizam que o apoio da família – nesse estudo, a ajuda principalmente da mãe – foi essencial para a persistência no caminho da educação. Os meios levantados acerca da contribuição da família na formação do aluno cego foram a leitura dos materiais didáticos em voz alta, a pesquisa sobre instituições e bibliotecas que transcrevem ou tenham os materiais em braille e o apoio de amigos e professores nos espaços externos à universidade, como mediadores.

O bacharelado em canto lírico tem como exigência, na grade curricular, fazer um instrumento complementar. A sugestão do próprio curso é o piano. Em função de ser um estudo complementar, a carga horária de estudo do instrumento era pequena. Os estudantes de bacharelado em piano escolhiam os melhores professores e melhores horários, o que restava era oferecido aos alunos da atividade complementar. Roberta foi direcionada a um professor. Estava sentada ao lado de fora da sala, aguardando a sua vez de conhecê-lo e iniciar a atividade. “E eu caí com um professor que, a primeira vez que eu apareci na sala dele, eu estava sentada do lado de fora, ele abriu a porta e falou assim: ‘Nossa, o abacaxi sobrou pra mim’. Ao ouvir isso, ela pensou: “Acho que é comigo. O abacaxi deve ser eu” (Roberta, em entrevista).

Roberta, sempre muito bem-humorada, dirigiu-se ao professor com um grande bom dia, ignorando a recepção prévia: “Ah professor, tudo bom professor? Nossa! Prazer, que bom te ver feliz nesse dia de sol”. O professor, assim como os outros, exigiu dela a leitura da partitura. Ela confessou: “Professor, eu não vou copiar partitura de piano. Eu não sou pianista. Eu não vou usar essa p… pra nada. Eu não vou fazer partitura de piano. Eu sou cantora. Vou copiar as coisas de canto, piano eu não vou copiar”. Afinal, o trabalho de produzir a partitura é imenso, tendo em vista a real necessidade, uma vez que memorizar a música seria mais fácil. Roberta pediu ao professor que gravasse as músicas, assim, ela poderia praticar. “Ele falou: ‘Não, você vai copiar a minha interpretação”. Mas afinal, para quê facilitar a vida, não é? Como contra-argumento, ela enfatizou que não era pianista, portanto, não iria reproduzir nada para além daquela disciplina. Ele não teria com o que se preocupar. Contudo, o professor se manteve resistente. “Eu falei: ‘ai… está bom, professor. Faz o seguinte, então me passa. Né? Vamos fazer assim? Ó, o Senhor me passa, esses dois anos aí, cada semestre o senhor me passa e aí a gente… Também, eu apareço aqui, a gente toma um café, fala da vida né? E é isso’. Não tinha o que fazer, não queria me dar aula. Né?”. Como dito anteriormente, a realidade não é nenhum paraíso. Apesar de ter encontrado muitos professores dedicados, interessados, houve também

os que geraram contratempos no caminho da aluna. “Eu tinha que lidar com um sistema muito retrógrado ali na faculdade. Uma falta de vontade” (Roberta, em entrevista).

Aqui cabe realizar uma problematização frente ao combinado de Roberta com o professor. Em relação ao acordo entre eles, sobre não realizarem as aulas, será que realmente não haveria uma possibilidade de mediação ou suporte, que a faculdade poderia promover? Para que a aluna não ficasse sem o conteúdo daquela aula? Como mais tempo para finalizar a disciplina, ou apoio até mesmo ao professor para que esse consiga atender a aluna. Tanto Roberta quanto o professor foram prejudicados nesse acordo interno, ela não pode adquirir a habilidade – ou desenvolver – do instrumento complementar, e o professor se privou de conhecê-la e aprender a partir dela, possibilidades de aula para alunos com deficiência. Ele se privou até mesmo de descobrir que possui mais recursos do que imagina, e que talvez pudesse por conta própria, criar seus caminhos paralelos ao ensino tradicional para ensiná-la. Outra questão é, a aluna não conseguiria transcrever todas as partituras utilizadas na aula para braille, será que não haveria outro meio de solicitar as partituras, como patrocínio externo, comunicar-se com outra instituição que possua as partes e possa cedê-las ou financiá-las.

Baumel (85) aponta algumas questões relativas ao processo de formação do professor. Uma vez que a formação desse profissional é um ponto-chave, assume uma dimensão fundamental, tanto na questão técnica de transmissão de conhecimento, quanto nas relações interpessoais. É necessário reconhecer o papel central do professor no programa formativo e atender às políticas – que necessitam ser claras – que abordam tanto a formação inicial quanto a continuada. Isso ajudará a fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que eles atendam adequadamente às demandas dos alunos e contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Para a autora, a visão intercultural – uma abordagem que reconhece a existência de múltiplas culturas na sociedade e valoriza a interação e a troca entre elas – na formação do professor implica em desenvolver competências e habilidades para lidar com a diversidade cultural de forma reflexiva e crítica. Levar essa visão à prática, implica um esforço contínuo para sobrelevar os entraves e os desafios que a diversidade cultural apresenta. Envolve uma abertura para o diálogo, a escuta ativa, a valorização das experiências e saberes dos alunos e a criação de espaços de aprendizagem inclusivas, nas quais todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Essas experiências com a faculdade foram uma grande quebra de expectativa para Roberta, afinal, a experiência com o vestibular havia sido excelente, a agência que gerenciava o vestibular e a acessibilidade para pessoas com deficiência foi, segundo ela, impecável. “Tudo

que você puder imaginar a agência do vestibular faz pra você. E aí você entra achando que a Universidade é assim, 'eu vou ter tudo, cara. Eu vou entrar, vai ser super acessível'. É, não é" (Roberta, em entrevista).

Tendo em vista suas experiências com a instituição, os mais diversos planos de serviço e estruturação, Roberta concluiu que: "Eu falo que a acessibilidade e a inclusão começam pela vontade e pelo amor [...] Se não tiver isso, nem adianta. Não vem com lei, não vem… não adianta" (Roberta, em entrevista).

Baumel (85) enfatiza que é necessária uma formação integradora, a qual engloba os aspectos atitudinais, conceituais e processuais frente à diversidade. Isso significa que, na formação do profissional, o "saber fazer", desenvolver-se pessoalmente no confronto às resistências e expectativas, experiências pedagógicas e percursos de vida, são aspectos de valor, como alternativa cultural. Assim os professores estarão preparados para lidar de forma efetiva com a diversidade e promover uma educação inclusiva e intercultural. A afirmação de Roberta sobre "a acessibilidade começar pela vontade", vem de encontro com o aspecto pertencente à formação integradora, desenvolvido por Nakayama (86), chamado "acessibilidade atitudinal". Nela, para garantir que haja acessibilidade é necessário implementar práticas de conscientização e sensibilização – reestruturações perceptivas, de fundamento afetivo e emocional – para que haja influência na atitude frente à diversidade. Não é somente promover determinações nas hierarquias superiores, mas a reestruturação na formação, a fim de desenvolver a oportunidade de quebra nas barreiras e paradigmas enraizados, como consequência irradiada nas relações sociais.

> Aí não tem jeito. Aí é intransponível. Se você se depara com uma pessoa que não está nem aí, que considera sua deficiência realmente um estorvo, que você ali pra ela é um um peso, é um fardo, aí não tem jeito. Não tem o que você diga pra essa pessoa que a sensibilize, não tem o que você faça que vai tornar a convivência melhor. Não importa o quanto você se esforce. Eu falo que a acessibilidade e a inclusão começam pela vontade e pelo amor. Se não tiver isso, nem adianta. Não vem com lei, não vem… não adianta. Não adianta. Eu tinha lei do meu lado, eu coloquei no Ministério Público, eu denunciei a Universidade em São Paulo pro Ministério Público. Eu fui pra cima, eu fui atrás dos meus direitos. Mas cara é a Universidade, é protegido pelo governador, é protegido pelos amiguinhos, é tudo político que está lá dentro, amigo de político. Você acha que alguma coisa? Não. Não acontece. É, denunciei no Estadão, botei no Estadão. Você acha que a matéria foi do jeito que eu contei? Não foi, claro que não. Então assim, é você lutar sozinha contra um sistema muito enraizado… É, mas assim, esses problemas mas não me arrependo, eu tenho muito orgulho de ter

> estudado na Universidade, fiz bons amigos. Poucos, muito poucos. [...] Pessoas muito difíceis de se conviver. Eu comecei a trabalhar com música desde os 10 anos, né? Eu já trabalhava com show, com viagem, ganhando dinheiro, eu sustento a minha família desde muito nova., assim, com a música" (Roberta, em entrevista).

A acessibilidade efetiva deve contemplar os diversos planos da estruturação e serviços de uma instituição. Ela não se dá somente no plano pedagógico, mas no espaço físico, nos serviços prestados. O departamento de música, do ponto de vista de Roberta, era acessível. Ele possui rampas, com banheiros adaptados, mas as vias de acesso foram pensadas preferencialmente para os cadeirantes e não para os cegos. Em termos de acessibilidade para cegos, especificamente, não havia nada. Apesar disso, a acessibilidade estrutural não foi mesmo o problema. Já a pedagógica foi.

> Pedagogicamente, eu acho que é o pior. Eu acho que a pior fase acadêmica da minha vida foi a faculdade. (...) E é, claro, uma ótima faculdade, mas pra mim, eu sentia como se todos os alunos tivessem cem por cento de chances. Né? Então você está aqui, você pode render até o seu cem por cento, se você se esforçar. E eu, mesmo que eu me esforçasse, sabe? Eu não tinha possibilidade de passar dos cinquenta por cento (Roberta, em entrevista).

Profissionalização

Mesmo durante o ensino regular, a música sempre acompanhou Roberta. Ela relata que estudou teclado e começou estudos de canto, numa escola de música pequena, curso de ensino livre. Aos 10 anos de idade, começou a trabalhar com música, ela já trabalhava com shows, envolvendo viagem, ganhando seu dinheiro e contribuindo com o sustento da família, assim, desde muito nova e com música.

O pai de Roberta tinha uma loja de calçados que faliu quando ela tinha entre 13 e 14 anos. A família então passou por uma situação muito difícil, a ponto de dependerem de cestas básicas da igreja que frequentavam. Uma situação muito complicada.

Roberta, que já fazia seus pequenos trabalhos cantando, em festas juninas, recebendo alguns cachês (trabalho freelance) que apareciam, ao entender a situação que sua família passava, começou a buscar novas oportunidades de contribuir com a renda familiar, e sair daquela situação.

> E aí com catorze, quinze anos, quando a barra apertou, eu falei: "Não, peraí, vamos cantar em casamento, vamos sair pra cantar em barzinho, vamos sair pra cantar onde for, porque cinquenta conto eu tô indo". E comecei, as coisas começaram a dar certo, eu comecei a crescer na

> minha carreira, as oportunidades vindo, e eu passei a ser mantenedora de casa [...] Mas com o meu trabalho, eu fui e até hoje sou a pessoa que sustenta a casa, que tem a maior responsabilidade com relação às finanças da casa (Roberta, em entrevista).

Araujo e Benati (87) sustentam que o músico independente – o qual teve uma iniciação educacional comumente autodidata, sem vínculos institucionais, e atua desse modo no mundo de trabalho musical – é, em geral e primeiramente, influenciado pela herança cultural do meio, no qual está ambientado. A partir do aporte cultural, oferecido pelo *musicar local*, e oportunidade de (des)envolvimento do indivíduo com a prática musical, a construção do músico independente ocorre, e inicia-se a busca por espaços de atuação profissional que, em geral, são eventos como festas, casamentos, shows, trabalhos "freelancer". Roberta se utiliza das habilidades de canto adquiridas por meio dos estudos, e do repertório acumulado, como um produto a ser oferecido em serviços de performance. Observa-se aqui, a conversão do capital cultural em capital econômico (2, 3, 16, 18).

Com o tempo, o pai conseguiu um emprego na prefeitura do município. Roberta seguiu com a carreira solo e conta que, no início, utilizava *playback* para cantar. Assim como um *karaokê*. E cantava quaisquer gêneros musicais que eram solicitados. Teve então a oportunidade de cantar no programa do Gugu Liberato, na televisão. Sempre acompanhada dos pais, que a transportava aos lugares e a assistia nos trabalhos. "Nossa, eu fiz aqui até o que Deus duvida. Foi muita coisa. E quando eu entrei na faculdade, eu já era uma profissional da música. Né? E só que eu trabalhava com música popular, a música lírica entrou na minha vida só pra eu entrar na faculdade" (Roberta, em entrevista). Posteriormente, Roberta se formou em canto popular, aos 16 anos, no conservatório da cidade metropolitana na grande São Paulo, na qual residia.

Mariana se formou na Fundação, e atualmente cursa uma graduação EAD, numa faculdade que tem um polo de inclusão. Entre suas atuações profissionais, ela é professora de música e musicalização, trabalha também como performer e consultora de diversidade, como autônoma, para algumas empresas. Como consultora, ela explica a acessibilidade e os direitos à pessoa com deficiência que ingressará na empresa.

> Eu explico a acessibilidade pra aquela pessoa, porque não é só o fato de contratar se você não tem um prédio acessível pra ela. Então se você está contratando apenas por contratar, você está sendo um capacitista [...] Não é?!. 'Ah!, estou seguindo a lei', não cara, você está sendo capacitista. A lei não fala isso. Então assim, eu acompanho as

> entrevistas. Principalmente quando a entrevista é de pessoa surda (Mariana, em entrevista).

Campbell (88), discorre sobre um conceito denominado “duplo-vínculo” (*double bind folds*). É a reivindicação da inclusão, simultaneamente a reafirmação do “capacitismo”. Isso significa que, se por um lado, há discursos sobre inclusão, fundamentados em ações e atitudes positivas frente às pessoas com deficiência – muitas vezes legisladas em políticas públicas, leis de proteção, marketing – os discursos capacitistas carregam neles a visão de que a deficiência é intrinsecamente negativa. Isso significa que, para garantir a estabilidade do capacitismo – que é a discriminação e opressão sistemáticas contra pessoas com deficiência – é preciso que haja uma rede de pensamento que coloque a deficiência em uma posição inferior. Essa rede de pensamento busca manter a deficiência fora dos limites da normatividade e da aceitação social, colocando-a como algo estranho, anormal ou indesejável. Essa dinâmica de “afastar” a deficiência e negar sua igualdade e pertencimento ao ser humano capacitista essencial é crucial para a continuidade do capacitismo como um sistema de opressão.

Oliveira et al. (10), apontam três aspectos necessários que circundam a questão da acessibilidade. O primeiro é a educação inclusiva; o segundo é a saúde; o terceiro é a admissão (no emprego). A pessoa com deficiência que não frequentou a escola, não terá a escolaridade exigida para o cargo de trabalho, nem a expertise necessária para a execução do cargo. A saúde, a prevenção e a reabilitação compõem um processo que percorre, longitudinalmente a vida das pessoas com deficiências, e deveriam ser mantidas pelo estado, para que essas possam alcançar um espaço de atuação social e profissional. A admissão vem por meio da reserva de cargos e da fiscalização. Como a autora ressalta: “Prover a acessibilidade também significa eliminar as barreiras atitudinais, que vêm desde as épocas passadas com o histórico da exclusão”.

Além da performance musical, atualmente Roberta trabalha com o Teatro cego, que é um projeto que leva as pessoas pro mundo deficiente visual. Tanto os atores que enxergam quanto os atores que não enxergam, atuam no escuro, e a plateia assiste a peça no escuro. É uma peça vivenciada com os outros sentidos. Nela ouve-se a voz dos atores, percebe-se o movimento em cena e ao redor da plateia. Ela participa também do “Jantar cego”, evento no qual é promovido um jantar completamente no escuro e, do mesmo modo, vivenciam essa experiência com os outros sentidos.

A percepção musical

Quem chegou a uma conclusão de que Mariana teria ouvido absoluto foi uma neurocientista que já estava pesquisando sobre ouvido absoluto em ouvintes. Coincidiu que ambas estavam presentes em um concerto da Orquestra Sinfônica de uma cidade do ABC paulista. Mariana conhecia o maestro, que fez a ponte entre elas.

> A sinfônica de Santo André, que o maestro falou: "ah, tem uma menina aqui que faz isso, e isso, e isso...". Aí o concerto inteiro... sabe aquela pessoa que você percebia que só olhava pra você? Mas até então, a gente não tinha sido apresentada. Mas eu falei: "Nossa, meu, aquela mulher está olhando muito pra mim, alguma coisa ela quer". Aí eu também desviava do olhar dela, sabe? Porque eu não gosto das pessoas me olhando, me focando (Mariana, em entrevista).

Ao se conhecerem, foi feita a proposta de "testar" essa teoria do ouvido absoluto e observar a habilidade de Mariana. Ela utilizou um piano da sala de concerto, mas lá estavam em reforma, com sons de parafusadeira e sons de reforma. Isso acabou tirando o foco dela: "Eu olhei pra ela, "Eu falei: 'oh, sem condições de fazer o que você quer'. Né? Então, teve uma hora que: 'vamos tentar'... mas teve uma hora que... eu meio que fiquei cansada daquilo, né. Eu comecei a chutar: "Fá bemol" (Mariana, em entrevista). E acabaram remarcando esse encontro em um ambiente mais controlado e livre de ruídos. O mapeamento das vibrações que Mariana tem, hoje, veio desse encontro. Ela, porém, chegou também à conclusão que aquela percepção, aquela sensibilidade era particular dela. Não é uma regra.

Good et al. (28) indicam que, para alunos surdos, na aprendizagem de música, ocorre uma mudança no processamento da percepção do som. Esse fenômeno é chamado de "plasticidade compensatória". A plasticidade compensatória é um conceito que se refere à capacidade do cérebro de reorganizar suas funções e conexões neurais para compensar uma deficiência sensorial ou uma perda de função. No contexto dos alunos surdos, a plasticidade compensatória se manifesta como uma adaptação dos caminhos sensoriais para a aprendizagem, uma vez que a audição não está disponível como uma modalidade primária. Ela permite que outras modalidades sensoriais, como o tato e a visão, sejam utilizadas de maneira mais intensa e exploradas como estratégias para a aprendizagem. Assim, o cérebro reorganiza suas conexões neurais e processamento sensorial, a fim de se adaptar a essa nova realidade, buscando compensar a ausência da audição. Para favorecer a percepção tátil, estudos de percepção musical adaptados com foco sensorial – para essa via específica – podem contribuir com a descoberta de capacidades táteis superiores em surdos, assim como o mapeamento de notas no corpo de Mariana.

> E conversando com ela, a gente chegou numa conclusão que de fato era aquilo. E de fato aquilo pra mim funcionava de uma maneira. Diferente de um aluno meu. Um aluno meu, ele não tem essa percepção que eu tenho, né? Mas é ali que cai entre pessoas, são pessoas diferentes, né? Que são percepções diferentes né? Então, essa é a maneira que eu me entendo. Né? Então assim tanto é que, quando as pessoas falam sobre isso, eu falo, que vai fazer estudo e tal, eu falo: "olha, você pode tentar seguir nessa linha de raciocínio". Mas não é o método que você vai ver no livro, por exemplo. Ainda mais escrito por mim, entendeu? Porque assim, é uma coisa minha. A gente sabe disso. Até comparam, eu sou gêmea e eu não sou igual à minha gêmea. Entende? Então assim, é algo que eu falo. As pessoas perguntam e eu simplesmente falo: "olha, não é uma regra" (Mariana, em entrevista).

Mariana conta que é possível distinguir as vibrações, discernir entre uma nota do piano e uma vibração de trânsito, por exemplo. Mas esses reconhecimentos levam tempo. Então, uma prova que um ouvinte leva uma hora para fazer, ela levaria quatro ou cinco.

A nota musical em si já é um composto de vibrações. Essa composição chama-se série pitagórica[m], ou série harmônica, a série de notas que compõem o resultado sonoro final, que conhecemos como nota dó, ré, mi. Mariana relata que também é possível sentir o conjunto de vibrações que resultam na nota, no acorde, e que é possível confundir com as vibrações do ambiente. Por essa causa, o tempo de seleção, reconhecimento, da percepção musical harmônica, dura muito tempo. "E não é só comigo, é com qualquer pessoa que tem uma noção da música, uma noção que eu falo, não ser naquilo. Mas entender que uma nota musical não é feita só por aquela nota" (Mariana, em entrevista). E realmente não é "uma nota", mas um conjunto. Esse fenômeno é passível de ser experimentado auditivamente em aulas de percepção, e segundo ela, é possível sentir também.

> Pra mim o tempo inteiro é acorde invertido[n]. Então pense numa prova da percepção que era acorde invertido, era a única prova que eu não errava nenhuma. Entendeu? Era a única coisa que eu não errava nenhuma. Agora, se

[m] Segundo Viola e Piovezan (89), a série pitagórica surgiu a partir de um estudo das propriedades do som, por meio de um monocórdio (instrumento de apenas uma corda tensionada sob uma caixa acústica). Pitágoras dividiu a corda, e o fez vibrar em diferentes frações do comprimento da corda. Desse modo, observou que as razões formadas por números inteiros menores soavam em consonância com a fundamental, e que quanto maior fosse essa razão de números inteiros, menos consonante soava a nota com a fundamental. A partir dessas relações, forma-se uma série de harmônicos sobre a nota fundamental do monocórdio. O resultado sonoro desse conjunto de harmônicos é o que percebemos e entendemos por "nota musical".

[n] O acorde fundamental da nota Dó se dá pela sequência: Dó, mi, sol. Acordes invertidos são acordes que se iniciam por outras notas que não o Dó (nota fundamental). Exemplo: Mi, sol, dó ou Sol, dó, mi.

> você pegar no começo, por exemplo, pra coisa simples, hoje pra mim é simples isso, mas no começo era "Nossa!, o que que é isso...". Que acorde é este? Toca um acorde diminuto lá, ah, é acorde diminuto. Pra mim era um acorde maior ou era um acorde menor. Não existe essa possibilidade de meio diminuto, aumentado, não, era maior e menor. Aí o professor fala: "não, presta atenção na quarta, na quinta", como é que eu vou prestar atenção na quarta, na quinta, se tem toda uma vibração que rola nela? Então assim, foi aí, eu creio que começou, a tirar o piano da zona de conforto, e a ir pra outros instrumentos. Eu já fiz prova em fagote, oboé, de percepção. O instrumento que eu mais gostava de fazer era fagote (Mariana, em entrevista).

O fagote, segundo Mariana, é um instrumento que não vibra tanto, não gera tantos harmônicos. "É um som morto", não gera tanta "poluição sonora", como descreve, então, era mais fácil reconhecer as notas fundamentais[o]. O mapeamento ocorre com base no fenômeno de duração da vibração. "Se aquela vibração que fica permanente naquela mão, que não é vibração que passa e some, entendeu? Ela precisa passar e ficar. Se ela fica no mínimo alguns segundos, é certeza [...] é... a fundamental, ela vem por último". Atualmente, quando Mariana executa uma prova para um aluno surdo, ela evita instrumentos de caixa harmônica (e.g. piano, violão). Ela dá preferência a instrumentos de madeira ou mesmo o trompete: "Geralmente, ou é trompete... a vibração do trompete, se ele colocar a mão na campana ele vai sentir somente a vibração do trompete. E a vibração do trompete, ele não tem tanto harmônico [...] Instrumentos que eu gosto de fazer são: Flauta, trompete, voz humana" (Mariana, em entrevista).

Essa habilidade de sentir a vibração não beneficia Mariana somente no universo na música, mas no cotidiano. Ela conta que quando está sem aparelho auditivo na rua, ela reconhece o tipo de veículo que se aproxima, se ele está na esquina, se está se aproximando dela. A percepção da vibração ajuda na orientação e localização.

Good et al. (28) e Farias *et al*. (90) reforçam que a percepção musical vibrotátil – baseada na percepção da vibração pelo tato – é de particular relevância para os surdos, que recrutam funções cognitivas a partir de informações sensoriais não auditivas para sentir e perceber a música. Essa percepção, como demonstra Mariana, pode ser expandida para aspectos cotidianos. Kuntze (34) reafirma a percepção da música na qualidade de vibração, é a primeira,

[o] Notas fundamentais são notas base, das quais partirão acordes, escalas e séries. Exemplo, na escala ou acorde de dó maior, a nota fundamental é a nota dó (89).

mas, que ao estudar música, ela se modifica a partir da apreensão do conhecimento de seus outros parâmetros, outros aspectos que a arte carrega.

> Tipo, se o carro está virando a esquina eu falo: "Opa! Tem carro virando a esquina". Eu nem passo, espero o carro passar". Ela descreve que a vibração dos sons graves se inicia na região da batata da perna e, à medida que fica agudo, vai subindo as pernas e o corpo. Então, se estou na rua é aquela vibração mais aguda. O que é a vibração mais aguda? É o freio do caminhão, é a buzina do ônibus. São vibrações desse tipo. É a criança chorando, é o cachorro latindo. São essas coisas. Né? E isso só se completa chegando na vibração da mão. Aí na mão ele pode ser ou tom médio, ou agudo. Mas sempre no grave, na região do pé. Então, por isso que quando o carro está vindo eu tenho a sensação... eu sei que é o carro porque eu sei que, eu reconheço aquela vibração como carro. E eu sei que ele está vindo. A moto está vindo. Então eu espero. Então assim, sem aparelho auditivo, essa é a percepção do corpo, ajuda muito a eu sobreviver no trânsito. É mais fácil uma outra pessoa que ouve sofrer um acidente do que eu (Mariana, em entrevista).

A função do educador

Mariana diz que o professor deve estar pronto para receber o aluno, em todas as condições. Estar aberto para o aluno e para aprender sobre as condições, a fim de que possa fazer um movimento de alcance às necessidades do aluno. Ela diz que valoriza muito o professor, e entende que esse tem uma grande responsabilidade.

Oliveira e Reily (72) afirmam que não é comum professores com preparo para ensino especializado a pessoas com deficiência (no caso do estudo, deficiência visual). Mas, apesar disso, houve – por parte de alguns profissionais – o envolvimento ativo na busca de estratégias para tornar acessível o aprendizado de música e estratégias para leitura de partituras.

> Eu acho que o professor tem uma grande responsabilidade de passar pro cidadão. Né? E se é um cara que: "ah, eu só vou pegar uma aula porque eu estou precisando de grana"... Cara, é mais errado ainda quem te contrata. É bem mais errado ainda! Porque, teoricamente deveria ter uma formação muito específica pra aquilo, olha o seu currículo e não olha o seu psicológico. Né? (Mariana, em entrevista).

A iniciativa autodidata de Mariana contribuiu para que ela preenchesse as lacunas que existiam não somente no quesito conhecimento musical, mas entre o professor e ela. Hoje, ela afirma que essa característica a ajuda a preparar as suas aulas. "Isso, lá no passado, me fortaleceu em como eu devo caminhar. Porque a lacuna que tinha entre eu e o professor de

música, eu não quero que tenha como entre o meu aluno e eu. Entende?" (Mariana, em entrevista).

Oliveira e Reily (72), numa pesquisa com entrevistas, apresentam que a jornada musical vem, em geral, acompanhada da participação da família e que, em parte, a atitude autodidata – o desenvolvimento do conhecimento por conta própria – é comum aos entrevistados. Não são todos os que conseguem garantir um ensino formal, ainda que estes existam.

Roberta nunca deu aula pra um aluno cego, mas ela foi aluna. Na sua experiência, relata que, no que diz respeito às aulas de canto, algumas coisas não são óbvias para o aluno cego. O andar, um respirar, um mover de boca, um abrir de boca, para o vidente é simples, mas para o cego, é necessário que seja mostrado, falado, explicado. A confiança na relação professor-aluno deve ser fortalecida pois, uma das vias de explicação é o toque.

> Olha, o quê que é a respiração diafragmática? Põe a mão aqui". Põe a mão no estômago, alí, dela. "Vou respirar. Olha, está vendo? Encheu? Olha, pode passar a mão na minha barriga, ó. Minha barriga está mais gordinha, ó. Vou soltar o ar, ó. Fiquei magrinha de novo. Olha, agora põe a mão na costela. Essa é a costela, ó, vou respirar usando a musculatura intercostal. Olha, você viu que abriu? Pode passar a mão (fala da professora, entrevista)

A aula de "respiração" é uma das aulas mais importantes no aprendizado de canto. Acima, Roberta descreve sua experiência com a professora que optou por tornar concreto, pela via tátil, os "estados do corpo" ao se aplicar a técnica de respiração. Segundo Tudissaki (91), os professores particulares de instrumento apontam que o processo de educação exige adaptações específicas para que a técnica de execução do instrumento seja alcançada (exemplo: dedilhados estratégicos, memória motora e espacial no instrumento). No caso das aulas de canto, eles propõem trabalhar a partir das sensações corporais do cantor, transmitindo as orientações preferivelmente de forma oral. Destaca-se aqui que a memória musical aparece como uma das habilidades primordiais para o músico com deficiência visual, e aqui, justifica-se outro mito sobre a cegueira que consiste em pessoas com deficiência visual apresentam mais facilidade de memorização, pois a memorização apurada é uma habilidade uma vez que é recrutada para atividades cotidianas e, por isso, acaba por contribuir com a memorização de obras musicais.

Tecnologias assistivas

Para Mariana, o uso da tecnologia, na performance, depende do espaço e da demanda ou necessidade do momento. Nas aulas, como muitos alunos são ouvintes e não têm conhecimento de Libras, ela utiliza o aparelho auditivo. Mas, na performance, por vezes ela simplesmente desliga o aparelho para tocar. O aparelho que ela utiliza é programável, é possível escolher o alcance do som ou qual timbre priorizar, qual área captar. Ela faz, também, um mapeamento do local e dos sons, isso a ajuda a organizar e escolher os focos sonoros. "No palco, eu desligo o aparelho porque é palco. Mas se eu for tocar, tipo, num saguão, dependendo do tamanho do saguão, eu tenho como programar até onde eu quero que eu som chegue pra mim" (Mariana, em entrevista). O espaço do palco é menor, o som se concentra mais, por essa razão, reconhecer os instrumentos ao redor é mais fácil que em um saguão, no qual, em geral, o som se dispersa mais, em função do espaço amplo.

> Aí, o único som que eu desligo, é o som da flauta. Então eu escuto todo mundo, é um programa é um celular você pode, por exemplo, eu toco flauta, violão e mais alguns outros instrumentos. Então, quando eu faço a programação dele, ou a fono faz a programação, ela cria timbres nessa região da flauta, do violão, da guitarra. E existe um programa no meu aparelho aqui chamado música. Esse programa de música não é pra me escutar tocando. É pra eu escutar a outras pessoas tocando. Então assim, se eu estou tocando com uma flauta a mais, eu não vou ouvir minha flauta da cara, mas eu escuto a banda inteira. Menos a minha flauta e a flauta de outra pessoa (Mariana, em entrevista).

Ela possui também uma mochila vibratória. Ela realiza então, o mapeamento do instrumento focal, para que o ritmo seja reproduzido na mochila. "Se eu quero, por exemplo, eu já com a bateria, focando o microfone no bumbo da bateria e jogando aquela eu vibração que a bateria está emitindo, produzindo, na subpack" (Mariana, em entrevista).

Farias *et al*. (90), apontam que, uma vez que a percepção musical vibrotátil é uma via de aprendizagem e desenvolvimento da percepção musical do surdo, é nesse ponto que ressalta-se a importância da utilização da Tecnologia Assistiva como instrumento de acessibilidade e promoção de eliminação de possíveis barreiras na educação musical, performance, de músicos surdos.

Para Roberta, o uso de tecnologias vem como um recurso para tarefas do cotidiano. Ela diz que usa cartão de pagamentos, diz inclusive que o braille no dinheiro não ajuda. Que cegos não lêem dinheiro, mas que o uso do cartão é muito mais seguro e efetivo. As tecnologias em geral contribuem muito para facilitar e gerar autonomia ao cego nos afazeres cotidianos,

como aplicativos de banco, relógios "*smart*", celulares específicos com aplicativos para cegos e baixa visão, aplicativos de transporte urbano, GPS, leitores de tela, principalmente em celulares.

> O braille é uma coisa que eu não abro mão, eu uso até hoje, eu copio minhas letras em braille, eu continuo fazendo minhas coisas, viu amiga? Nada mudou nesse sentido. Eu continuo escrevendo as minhas partituras quando eu preciso, continuo escrevendo as letras quando eu preciso (Roberta, em entrevista).

Roberta informa também que as editoras têm um serviço para pessoas com deficiência no qual, uma vez comprovada a deficiência, a editora fornece um ebook do livro desejado que é comprado, e pode ser usado no computador ou celular, a partir de um código intransferível. A dificuldade apontada aqui é o custo das tecnologias de alta performance. A exclusividade e especificidade dispendem de um custo alto, e que podem, ainda, não estarem disponíveis em território nacional, dependendo de importação para o acesso.

Perspectivas atuais frente à experiência do passado

Roberta relata que, quando observa o passado e seu trajeto, o acesso às tecnologias contribui muito para, não somente o desenvolvimento na área de interesse, mas à autonomia e independência de terceiros. "Então essa criança tem acesso aos livros que eu não tinha, essa criança não vai depender de pai, mãe, de avó, de avô pra ler pra elas, porque hoje o computador lê, o celular lê".

> Então eu acho que o acesso a tudo melhorou, graças a tecnologia. O acesso às coisas pedagógicas. Hoje em dia se tem uma preocupação um pouco maior com acessibilidade infraestrutural, embora seja muito pouca ainda, diante das dificuldades que a gente tem. Mas não se preocupa, um pouquinho mais, em ter uma rampa no lugar de uma escada, e ter ali um computador com leitor de tela pro deficiente poder usar. Mesmo que seja um só, numa faculdade de cem mil alunos, mas, pelo menos, um computador vai ter ali… Eu acho que isso melhorou um pouquinho (Roberta, em entrevista).

Outro apontamento é acerca do olhar das pessoas sobre as pessoas com deficiência. O serviço prestado pelas emissoras de televisão, em novelas, entrevistas, documentários, e nas redes sociais, trazem essa realidade a um espaço que se aproxima à normalização.

> Eu acho que as pessoas hoje, encaram a pessoa com deficiência com mais normalidade. Ela aceita a deficiência dentro da sociedade com menos estranheza. Né? Eu lembro que eu era pequena, eu andava com a minha mãe no shopping, e as pessoas apontavam, as crianças olhavam

> "Ah, mamãe, que medo!". Existia mais essa… "Nossa, o quê que é aquilo? Que coisa inusitada. Nunca vi um cego na vida. O quê que ele come? Como se reproduz? Onde ele vive?". Tipo Globo Repórter. Hoje em dia é mais comum (Roberta, em entrevista).

A abertura do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência também é um fator de incidência tanto na relação sociedade-pessoas com deficiência, quanto na propiciação e desenvolvimento da mesma. Um exemplo de via de oportunidade é a lei de cotas.

Saravia e Ferrarezi (92) informam que as políticas sociais assumem a dimensão de garantidoras de bens sociais – como direitos reconhecidos pela sociedade – e que, para sua efetivação, necessitam da intervenção estatal e além, pois essa se encontra na esfera pública. Isso significa que o Estado não pode ser o único agente responsável pelo fornecimento e garantia dos bens sociais. É necessário o envolvimento de diversos atores, como organizações da sociedade civil, empresas, comunidades locais e indivíduos, para que seja possível efetivar esses direitos. O Estado trabalha como intermediador e institui o direito pela via políticas sociais, mas essa assumirá o status de direito no plano social, nas relações políticas que se estabelecem entre o estado e a sociedade.

> Você tem cegos no mercado de trabalho, dentro das empresas. A lei de cotas ajudou muito. Pessoas que não saiam das suas casas, que não tinham possibilidades, começaram a sair de casa. Porque as famílias começaram a entender que ele podia trabalhar, podia contribuir com as finanças da casa, com a economia da casa. Os funcionários dentro das empresas, passaram, querendo ou não, a ter que conviver com a diversidade (Roberta, em entrevista).

Em conclusão, Roberta desabafa que seria muito mais feliz se tivesse nascido nos dias atuais, em função de todos esses progressos e da "abertura de mente" da sociedade em geral. E claro, isso não significa que os problemas acabaram. Mas aqui ela observa que os problemas mudaram. "Assim como as coisas evoluem, os problemas evoluem também. E alguns permanecem. Alguns permanecem, que são muito enraizados na nossa cultura, né?". Apesar dela não se ofender mais com muitas das questões corriqueiras como "Ai, mas cego namora? Ah, mas cego pode casar? Cego pode ter filho? Ah, mas como é que você toma banho sozinha?", desabafa que questões como essas, segundo Roberta, já deveriam ser sanadas (Roberta, em entrevista).

Kuppers (79) sugere que o artista com deficiência (e a pessoa com deficiência), tem sua imagem, projetada pela plateia, carregada pelo "desejo de ser outro". Fornece, como exemplo, um artista que se movimenta rapidamente no palco, pode estar sujeito à ideia de

“superação” da cadeira de rodas, ou da deficiência física. Isso gera um afastamento da representatividade dos artistas no palco. Do corpo em si. Uma proposta de olhar sobre essa problemática, é a visão da performance como “terapêutica”. Um foco interno, da pessoa com deficiência frente a ela mesma – não à comunidade, plateia – que utiliza a performance artística como oportunidade de se descobrirem “inteiras e capazes”, diante da ideia projetada de exploração ou superação do “corpo aprisionado”. Outro ponto de vista, é a performance ser vista como performance. Como um produto artístico, para fins de fruição. Visão tal que desafia a projeção social a respeito dos “corpos adequados”, da visão social ainda carregada de estigmas e expectativas. Isso significa que novas estratégias precisam ser encontradas para performar a própria imagem, para que o artista não seja excluído da autorrepresentação.

CONCLUSÃO

Mesmo ao considerar as singularidades da condição de cegueira e de surdez, as trajetórias de vida e formação musical das participantes evidenciam congruências e paralelismos nas relações sociais, frente a uma sociedade com um *habitus* comum, como definido anteriormente por Bourdieu. Cada uma vive uma história pessoal única, com seus interesses e personalidade próprios.

Os resultados da pesquisa mostraram que a iniciação musical precoce teve influência não somente na escolha profissional, mas assumiu relevância em seus processos de reabilitação e no desenvolvimento de competências extramusicais como: habilidades sociais, reconhecimento de valor, espaços de amizade, localização, pertencimento, autonomia, eloquência, percepção da fala e reconhecimento de emoções, autoaceitação. Também promoveu vínculos sociais e visibilidade. No plano macro da educação musical especial, muitas histórias evidenciadas na literatura que fundamenta a pesquisa, não resultem no mesmo fim de sucesso na formação e vida profissional. Foi possível observar, também, o tipo de suporte que ambas tiveram, que fundamentaram seus caminhos, quais as suas visões sobre atitudes e tecnologias facilitadoras, e a importância da conscientização e posicionamento profissional, frente a alunos com demandas específicas. Ambas as trajetórias das musicistas culminaram em histórias de sucesso e autonomia.

As musicistas começaram seus caminhos musicais ainda na infância. A mãe de Roberta foi incentivada por um médico a direcionar a filha à música e Mariana contou, não somente com músicos amadores na família, mas também com um espaço rico em instrumentos musicais para sua exploração livre. As duas famílias apoiaram as meninas até que as mesmas atingissem a profissionalização e atuação plena e autônoma no mundo de trabalho musical.

Da mesma forma, no percurso educacional das duas jovens, os estudos salientam a importância da família, como ponte que promove o apoio necessário para a apreensão do conhecimento oferecido, como vimos em Vilaronga e Caiado (73). A despeito das políticas públicas que deveriam assegurar o acesso e aprendizagem na escola, os relatos das duas participantes salientam falhas nos processos de escolarização, como lacunas na comunicação entre professor e aluno, a falta de formação profissional e, em algumas instâncias, a falta de disposição para desenvolver vias pedagógicas paralelas (falta de “vontade”, como Roberta explicita). A pesquisa sugere que o diálogo entre áreas da saúde e educação, das estruturas

pedagógicas e o aluno, do profissional de saúde que cuida desse aluno, e o centro educacional no qual o aluno irá se desenvolver, é necessário para que essas "lacunas" – entendidas como comunicação inefetiva ou falha – quando não, inexistente – sejam eliminadas, ou ao menos diminuídas. Esses problemas levaram as jovens para uma busca própria por caminhos análogos, e na música, um desenvolvimento musical quase autodidata. Além disso, para ambas foi necessário se integrar à luta por espaços de inclusão.

Observou-se que as facilidades encontradas nas trajetórias são um reflexo do posicionamento de ambas as musicistas frente às dificuldades ocorridas no passado e ainda no presente. Mesmo com sua natureza desbravadora, a personalidade em si não garante o sucesso nem o avanço sócio-político. A personalidade da Roberta descrita pela mesma como, "faladeira", "abelhuda", desinibida e que "corre atrás" do objetivo até esgotar as possibilidades, foi a força que a movimentou para abrir espaços e gerar pontes interpessoais de grande importância, desde que iniciou seu caminho em um mundo musical. Ela entende este mundo ainda como "falho" no oferecimento de formação especializada, que contemple as necessidades específicas de alunos com deficiências que se interessam pela aprendizagem musical. Em paralelo, Mariana também possui uma personalidade decidida e independente, que da mesma maneira, a levou a buscar seus espaços com vivacidade, garantindo na própria história – em si, enquanto pessoa – a referência de uma trajetória de sucesso.

A música é uma arte que se faz presente em espaços muito plurais. Ocorre em primeiro plano como apresentação performática, puramente musical para fins de fruição, como concertos e shows, mas ocorre também em segundo plano como, por exemplo, ferramenta de reabilitação, na ambientação de espaços executivos, em eventos sociais, um acompanhamento. Para todos esses fins, seja ao vivo ou na gravação, o artista é recrutado. É comum o músico atuar em várias frentes de trabalho; o mesmo ocorre com as participantes da pesquisa. Roberta é apresentadora de televisão, na qual não somente apresenta um programa como também promove a performance de seu grupo de cantores. Além disso, realiza performances em eventos, jantares, teatro, é escritora e também atua eventualmente como professora de canto. Por sua vez, Mariana é professora de musicalização e instrumentos, é multi-instrumentista e performa em gravações e eventos, palestras sobre diversidade e trabalha para empresas como consultora de diversidade, promovendo acessibilidade e inclusão.

Pode-se considerar que o *musicar local* – capital cultural do *habitus* local – é o ponto zero do trajeto de formação do artista. O capital cultural é o insumo que constrói inicialmente esse artista mas que, posteriormente, se tornará o produto do qual será construído

o capital econômico e, para que esse artista se mantenha atuante no mundo de trabalho, necessitará de um capital social ativo, uma rede de contatos que esteja em constante movimento, a fim de que a oferta de oportunidades de performance e atuação profissional seja sempre ininterrupto. Para o artista com deficiência, assumir um espaço de relevância não é somente uma conquista pessoal, mas é assumir em si um valor simbólico, sobre o qual pode-se ressignificar os estigmas enraizados no *habitus*. Assim como as políticas públicas, os programas de inclusão, e a atuação profissional das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas de trabalho, tem se modificado progressivamente.

Espera-se que o estudo das trajetórias singulares sobre a formação e atuação musical de duas musicistas com deficiência, possa subsidiar e repercutir nos movimentos dos direitos das pessoas com deficiência. Esse estudo ilustra como as oportunidades buscadas têm, na efetivação das políticas públicas, ou na não efetivação das mesmas, aspectos relacionados ao sucesso ou insucesso. Às facilidades ou dificuldades apontadas no percurso. As trajetórias das musicistas evidenciam parâmetros e diretrizes passíveis de reprodução, que são verificáveis, no que se diz respeitos à educação e propostas pedagógicas de ensino. Observa-se isso na fala de Roberta sobre a relação de confiança do professor-aluno ao tocar o corpo para entender a respiração diafragmática, ou de Mariana em escolher um instrumento que não reverbere tanto, para o reconhecimento tátil das notas.

O estudo de trajetória é também uma oportunidade de preservar as vozes e as perspectivas das pessoas em contextos de valor social, pedagógico, profissional, e que podem promover *insights* sobre suas experiências de formação, enquanto sujeitos sociais. Além disso, é uma referência para que sejam promovidos estudos sobre o estado da arte nos cursos de formação e de que maneira os profissionais futuros estão se formando, para suprir essas lacunas pedagógico-sociais, e da necessidade de haver diálogos entre as áreas que circundam o cuidado e formação pessoa com deficiência.

Pessoalmente, confesso que fui enriquecida com essas trajetórias, tanto no aspecto profissional, quanto no humano. Como professora, as relações sócio-pedagógicas das musicistas, as lacunas, as estratégias, encorajaram-me a persistir nos estudos de abrangência, a fim de alcançar todo e qualquer aluno que venha a fazer parte da minha trajetória. Assim como Mariana ressaltou, o educador tem que estar disposto a se movimentar em direção a qualquer aluno; é uma responsabilidade não somente com o indivíduo, mas com a própria profissão. Roberta me mostrou que não há necessidade de se esconder na insegurança, ao contrário, o diálogo e a vontade são forças motoras capazes de mudar visões de mundos e gerar

oportunidades que possam definir espaços profissionais (e além). Nesses sucessos, ambas tiveram como base promotora de oportunidade, a família e a disponibilidade dos profissionais. Concluo assim que, como profissional, o cuidado com o aluno, e o diálogo com seu entorno social, é fundamental para o seu sucesso e desenvolvimento, e como humana, há riqueza na singularidade. A singularidade é uma voz que precisa cantar a riqueza potencial. Ela decora em ornamentos os paradigmas que vestem o *habitus*.

Acerca de contribuições futuras, nos cursos de licenciatura em música, a educação especial ainda é tratada como área de estudo isolada na educação tradicional. Os cursos, em geral, tocam essa área por um período curto, frente ao aprofundamento necessário para a capacitação profissional. O ensino de música para as pessoas com deficiência é uma área interdisciplinar, ainda em construção, e para a formação dar conta de todas as demandas, ainda se faz necessário obter duas formações. O contato diminuto com a base epistemológica, e a prática docente com esse foco ainda escassa, é evidenciado pela pesquisa na falta de estratégias de participação asseguradas nos processos de educação de alunos com demandas pedagógicas específicas. Estudos de revisão em relação ao estado da arte e propostas acerca da formação profissional integrada, interdisciplinar e abrangente, a construção e representação do artista com deficiência nos espaços de performance, além de estudos de caso com alunos com deficiência nos espaços de educação são algumas das possibilidades de pesquisa, a partir dos resultados desse estudo.

REFERÊNCIAS

1 Borges DS, Almeida EC. Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de biologia na EJA. Revista Científica Interdisciplinar. [Internet]. 2015 [cited 2020 Sep 1];4(2):27-40. Available from: http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a3

2 Villela A, Toni FC, Muniagurria LA, Grunvald V. O musicar como trilha para a etnomusicologia. Rev Inst Est Bras [Internet]. 2019 Set 4 [cited 2023 Sep 3];0(73):17–26. Available from: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/161901

3 Reily SA. O musicar local e a produção musical da localidade. GIS - Gesto, Imagem e Som [Internet]. 2021 June 28 [cited 2022 Nov 23];6(1):e-185341. Available from: https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.185341

4 Blacking J. How musical is man? Seattle: University of Washington Press; 1973.

5 Pritchett J. The music of John Cage. Cambridge: Cambridge University Press; 1993.

6 Jaques-Dalcroze E. O ritmo, a música e a educação. São Paulo: Ícone; 1994.

7 Benassi CA, Duarte AS. Além dos sentidos: glossário de termos e conceitos da área musical em Libras. RevDia [Internet]. 2016 [cited 2020 Oct 6];4(1):9–25. Available from: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3895

8 Laes T, Westerlund H. Performing disability in music teacher education: moving beyond inclusion through expanded professionalism. Int J Music Educ [Internet]. 2018 [cited 2023 May 22];36(1):34–46. Available from: https://doi.org/10.1177/0255761417703782

9 Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Arte [Internet]. Brasília: MEC; 1998 [cited 2020 Sep 1]. Avaliable from: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf

10 Oliveira LC, Cavalli VT, Guidugli ST. Política pública de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: algumas considerações sobre sua formulação, implementação e avanços de 1991 até 2015. Planejamento e Políticas Públicas [Internet]. 2017 [cited 2023 May 22];(48):107–147. Available from: https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/623

11 Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015 July 6 [cited 2020 Sep 16]. Available from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

12 Brasil. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Lei do Fundo Nacional de Cultura: Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1991 Dec 24 [cited 2023 May 7]. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313.htm

13 Brasil. Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nº s 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011 Mar 17 [cited 2023 May 7]. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12395.htm

14 Brasil. Lei nº 8.685, de 20 de julho de1993. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993 July 21 [cited 2023 May 7]. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm

15 Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007 Sep [2024 Jan 24]. Available from: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

16 Bourdieu P. The forms of capital. In: Richardson J, editor. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood; 1986. p. 241-58.

17 Bourdieu P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora; 1997.

18 Bourdieu P. O capital social: notas provisórias. In: Nogueira MA, Catani A, organizadores. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes; 1998. p. 65-69.

19 Organização Mundial da Saúde. Surdez e Perda Auditiva. Geneva: OMS; 2023 [cited 2023 Mar 10]. Available from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

20 Souza MF, Araújo AM, Sandes LF, Freitas DA, Soares WD, Vianna RS et al. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa da literatura. Revista CEFAC [Internet]. 2017 [cited 2022 Nov 8];19(3):395-405. Available from: https://doi.org/10.1590/1982-0216201719317116

21 Ministério da Educação (BR). Data reafirma os direitos das pessoas com deficiência visual. Brasília, DF: MEC; 2017 [cited 2022 Sep 17]. Available from: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/58391-data-reafirma-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-visual

22 Wells RH, Bay-Nielsen H, Braun R, Israel RA, Laurenti R, Maguin P et al. CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. São Paulo: EDUSP; 2011.

23 Luiz TR. O uso de softwares para a estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: Proposta de Utilização do Bpm Counter e do Vpm Counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 2008.

24 Tefili D, Barrault GF, Ferreira AA, Cordioli JA, Lettnin DV. Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. Rev Bras Eng Biom [Internet]. 2013 [cited 2020 Sept 16];29(4):414–33. Available from: http://dx.doi.org/10.4322/rbeb.2013.039

25 Gulamani S. Deafness… No Barrier to Music? A literature investigation on the challenges deaf musicians are faced with in society [dissertation]. Wolverhampton: University of Wolverhampton, Department of Music; 2007.

26 Good A, Gordon KA, Papsin BC, Nespoli G, Hopyan T, Peretz I, et al. Benefits of music training for perception of emotional speech prosody in deaf children with cochlear implants. Ear and Hear [Internet]. 2017 [cited 2021 June 29];38(4)455–64. Available from: https://journals.lww.com/ear-hearing/fulltext/2017/07000/benefits_of_music_training_for_perception_of.6.aspx

27 Hutter E, Argstatter H, Grapp M, Plinkert PK. Music therapy as specific and complementary training for adults after cochlear implantation: A pilot study. Cochlear Implants Int [Internet]. 2015 Sep [cited 2021 June 29];16 Suppl 3:S13-21. Available from: https://doi.org/10.1179/1467010015z.000000000261

28 Good A, Reed MJ, Russo FA. Compensatory plasticity in the deaf brain: effects on perception of music. Brain Sci [Internet], 2014 Oct 28;4(4):560–74. Available from: https://doi.org/10.3390/brainsci4040560

29 Finck R. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva. [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação; 2009.

30 Mathias MS. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras. Rev da Abem [Internet]. 2019 June 30 [2020 Oct 7];27(42):71-93. Available from: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/800

31 Mathias MS. Narrativas de pessoas surdas que apreciam música [dissertação]. Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos; 2019.

32 Reily LH, Oliveira MR. Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação. Crítica Educativa [Internet]. 2015 Dec 16 [2020 Sep 3];1(2):127-41. doi: https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.41. Available from: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/41

33 Haguiara-Cervellini N. A musicalidade do surdo: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora; 2003.

34 Kuntze VL. A relação do surdo com a música: representações sociais [dissertação]. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina; 2014.

35 Viana, MC, Silva, EM. Educação musical inclusiva: um estudo a partir dos batuqueiros do silêncio. In: Anais do 2. Congresso Nacional de Educação (CONEDU); 14-17 out 2015; Campina Grande, Brasil. Campina Grande: Realize Editora; 2015 [cited 2023 May 6]. Available from: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15903

36 Kuntze VL, Schambeck RF. Ensino de música: perspectivas de uma professora surda. Revista Educação, Artes e Inclusão [Internet]. 2014 Aug 30 [cited 2020 Sep 3];9(1):75-94. Available from: http://dx.doi.org/10.5965/19843178912014075

37 Eiji H. Banda Surdodum. 2012 Sep 1 [cited 2020 Sep 1] In: Música por surdos. Blog Cultura Surda [Internet]. São Paulo: Blog Cultura Surda, Inc. c2011 - . [about 1 screen]. Avaliable from: https://culturasurda.net/2012/09/01/banda-surdodum/

38 Glennie EE. Evelyn Glennie: como ouvir realmente. Rev Dial [Internet]. 2014 [cited 2020 Oct 5]; 2(1):9-17. Available from: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2759

39 Reily LH, Oliveira LAC. Pathways to musicianship narratives by people with blindness. In: Reily SA, Brucher K. editors. The Routledge Companion to the Study of Local Musicking. 1st ed. London: Routledge; 2018. p. 279–292.

40 Park HY, Chong HJ, Kim SJ. A comparative study on the attitudes and uses of music by adults with visual impairments and those who are sighted. J Vis Impair Blind [Internet]. 2015 July 1 [cited 2021 May 16];109(4):303–16. Available from: https://doi.org/10.1177/0145482X1510900406

41 Barlow V. The centenary of Louis Braille. J R Soc Arts. 1952 Set; 110(4881):707–18.

42 Ministério da Educação e Cultura (BR), Secretaria da Educação Especial. Manual Internacional de musicografia Braille [Internet]. Brasília: Ministério da Educação; 2004 [cited 2021 May 15]. Available from: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf

43 Ota R. Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual [dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2014.

44 Souza RM. Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino [dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2014.

45 Vieira KC, Padilha AM. O ensino da música às pessoas cegas: escrita e leitura musical por meio da musicografia Braille. Revista Educação Especial em Debate [Internet]. 2020 [cited 2023 May 7];5(9):5–20. Available from: http://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32234/17885

46 Bonilha FF. Musicografia Braille. In: Pupo DT, Melo AM, Pérez Ferrés S, organizadoras. Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas: UNICAMP/ Biblioteca Central Cesar Lattes; 2008. p. 106-11.

47 Ottenberg S. Seeing with music: the lives of three blind african musicians. Washington, DC.: University of Washington Press; 1996.

48 Hogan B. They say we exchanged our eyes for the xylophone: resisting tropes of disability as spiritual deviance in Birifor music. In: Howe B, Jensen-Moulton S, Lerner N, Straus J. The Oxford handbook of music and disability studies [Internet]. New York: Oxford University Press; 2016 [cited 2022 May 16]. p. 112-30. Available from: https://www.birifor.org/enemy_music/vault/book/Enemy_Music_Blind_Birifor_Xylophonists_Northwest_Ghana_Brian_Hogan_2015.pdf

49 Somera N. O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico [dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2008.

50 Groemer G. Goze: women, musical performance, and visual disability in traditional Japan. Oxford: Oxford University Press; 2016.

51 Bourdieu P. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press; 1977.

52 Souza C, Giesbrecht E. “Não há música sem dimensão política”: conversa com Suzel Reily sobre música, etnomusicologia e os estudos acerca da cultura popular brasileira. Proa Revista de Antropologia e Arte [Internet]. 2012 [cited 2023 May 23];4(1):1-16. Available from: https://www.researchgate.net/publication/312042094

53 Ministério do Turismo (BR). [Internet]. Brasília: Secretaria Especial da Cultura; c2024; [cited 2023 May 7]. Avaliable from: https://www.gov.br/cultura/pt-br

54 Yin RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. Grassi D, tradutor. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

55 Triviños AN. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.

56 Freitas SM. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; 2006 [cited 2023 Sep 3]. Available from: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6944887/mod_glossary/attachment/53866/Hist%C3%B3ria%20Oral%20Possibilidades%20e%20Procedimentos.pdf

57 Marinho MA. Trajetórias de vida: um conceito em construção. Revista do Instituto de Ciências Humanas [Internet]. 2017 [cited 2023 Aug 30];13(17):25–49. Available from: http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15710

58 Born C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. Sociologias [Internet]. 2001 [2023 Aug 30];3(5):240-65. Available from: https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000100011

59 Santos FR, Manfredi AK, Isaac ML. Caracterização da perda auditiva de crianças a de crianças atendidas em um programa de saúde auditiva. Medicina [Internet]. 2009 [2023 Aug 30];42(3):366-71. Available from: https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v42i3p366-371

60 Vanzella P, Oliveira MG, Werke, ME. Incidência e categorização de ouvido absoluto em estudantes de música da Universidade de Brasília. In: Medeiros BR, Nogueira M, organizadores. Anais do 4. Simpósio de Cognição e Artes Musicais; 28–30 maio 2008; São Paulo, Brasil. São Paulo: Paulistana; 2008 [cited 2023 Sep 3]. p. 46–53. Available from: https://www.researchgate.net/publication/242572030_Incidencia_e_categorizacao_de_ouvido_absoluto_em_estudantes_de_musica_da_Universidade_de_Brasilia

61 Macedo CR, Teixeira LF. Retinoblastoma como reconhecer os sinais e sintomas do tumor ocular mais comum na primeira infância. São Paulo: GRAAC; 2021 [cited 2023 Sep 3]. Available from: https://graacc.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Cartilha_Retinoblastoma_GRAACC.pdf

62 Silva AB, Zanolli ML, Pereira MC. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. Estud Psicol [Internet]. 2008 [cited 2023 May 22];2(13):175-83. Available from: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200010

63 Barbieri MC, Broekman GV, Borges AA, Wernet M, Lima RA, Dupas G. Trajetória de adaptações realizadas por famílias de crianças/adolescentes que apresentam baixa visão. Esc Anna Nery [Internet]. 2019 [cited 2023 May 22];23(2):e20180241. Available from: https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0241

64 Silva AB, Pereira MC, Zanolli ML. Surdez: da suspeita ao encaminhamento. Rev Paul Pediatr [Internet]. 2012 jun [cited 2023 May 22];30(2):257-62. Available from: https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000200016

65 Resende OL, Mitre RM. Interfaces da relação entre o médico e a dupla mãe-filho em um hospital público. Rev Bras Oftalmol [Internet]. 2013 [cited 2023 June 22];72(3):159-63. Available from: https://www.scielo.br/j/rbof/a/8x6mL9zWQmVZSfgmZTpK4mp/?lang=pt&format=pdf

66 Paula TR, Pederiva PL. Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural [kindle]. Curitiba: Editora Appris; 2018.

67 Cappellini MT. Familiares ouvintes de sujeitos surdos: reflexões sobre suas interações comunicativas [dissertação]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2019 [cited 2023 May 23]. Available from: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11617?show=full

68 Kezio GF. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: 1. Colóquio Internacional de Letras, 8–10 jun 2016, Bacabal, Brasil. Bacabal: EDFUMA; 2016 [cited 2023 May 23]. p. 166–80. Available from: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53115

69 Laramara [Internet]. Nossa Instituição. Barra Funda, SP: Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual; 2022 [2023 May 24]. Available from: https://laramara.org.br/sobre/

70 Lopes MW. A importância do docente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual. RSD [Internet]. 2019 Jun [cited 2023 May 23];8(9):e16891252. Avaliable from: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1252

71 Bourdieu P, Darbel A. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk; 2003.

72 Oliveira LA, Reily LH. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. Rev Bras Educ Esp [Internet]. 2014 Sep [cited 2023 May 24];20(3):405–20. Available from: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300007

73 Vilaronga CA, Caiado KR. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. Rev Bras Educ Esp [Internet]. 2013 Jan; [cited 2023 May 28];19(1):61–78. Available from: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005

74 Lacerda CB, Albres NA, Drago SL. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educação e Pesquisa [Internet]. 2013 Jan [cited

2023 Jun 15];39(1):65–80. Available from: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005

75 Capellini VL, Fonseca KA. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. Doxa: Rev Bras Psciol Educ [Internet]. 2017 Jan 1 [cited 2023 May 27];19(1):107–27. Avaliable from: https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824

76 Santa Marcelina Cultura. Projeto GURI. [Internet]. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo; c2014 [updated 2014; cited 2023 May 25]. Avaliable from: https://www.projetoguri.org.br/quem-somos/

77 Campos NP. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM [Internet]. 2008 Mar [cited 2023 May 28];16(19):103–11. Avaliable from: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/264

78 Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES [Internet]. 2006 May [cited 2020 Oct 6];26(69):163–84. Available from: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004

79 Kuppers P. Disability and contemporary performance: bodies on edge. New York: Routledge; 2004.

80 Reily L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. Cad Cedes [Internet]. 2008 [cited 2022 Oct 17]; 28(75):245-66. Available from: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XNxvXQLGdTjrngQqw9RFxff/?format=pdf

81 Guerreiro EM, Almeida MA, Silva JH Filho. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Avaliação: Rev Aval Educ Sup [Internet]. 2014 Mar [cited 2023 May 29];19(1):31–60. Available from: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003

82 Brasil. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016 Dec 28 [cited 2022 Sep 18]. Avaliable from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

83 Brasil. Decreto Nº 5.296, de 2 dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004 Dec 3 [cited 2022 Sep 18]. Avaliable from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

84 Selau B, Damiani MF. A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. Perspectiva [Internet]. 2017 Feb 23 [cited 2023 Jun 12];34(3):861–79. Avaliable from: http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p861

85 Baumel RCRC. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. Educar em Revista [Internet]. 2004 Jul [cited 2023 Jun 24];(24):149–61. Available from: https://doi.org/10.1590/0104-4060.353

86 Nakayama AM. Educação inclusiva: princípios e representação [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2007 [cited 2024 Jun 24]. Avaliable from: https://doi.org/10.11606/T.48.2007.tde-07122007-152417

87 Araujo RC, Benati RI. A formação e atuação musical de um artista independente. In: Associação Brasileira de Educação Musical. Anais do 11. Encontro Regional Sudeste da Educação Musical; 2018 Oct 18-20; São Carlos, SP: ABEM; 2018. p. 1–9 [cited 2023 Jun 19]. Avaliable from: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3237/public/3237-11421-1-PB.pdf

88 Campbell FK. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. M/C J [Internet]. 2008 Jul 2 [cited 2022 May 28];11(3). Available from: https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46

89 Viola O, Piovesan E. Música: um estudo físico matemático sobre o som através da série de Fourier e do núcleo de Fejér com o uso de ferramentas espectrais. Revista Brasileira de Ensino de Física [Internet]. 2022 [cited 2023 Jun 18];44:e20220175. Available from: https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0175

90 Farias AL, Darub AK, Santos PK. Tecnologia Assistiva vibrotátil para a educação musical de surdos. RSD [Internet]. 2021 Jul 17 [cited 2023 Jun 18];10(8):e51710816765. Avaliable from: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16765

91 Tudissaki SE. A performance musical da pessoa com deficiência visual [tese]. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; 2019 [cited 2023 Jun 18]. Avaliable from: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181303

92 Saravia E, Ferrarezi E, organizadores. Políticas públicas. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública; 2006 [cited 2023 Jun 18]. Avaliable from: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1256/1/cppv1_0301_subirats.pdf

Apêndice 1 – Lista de Fontes Consultadas

LISTA DE FONTES CONSULTADAS DURANTE A PESQUISA
Alves AJ. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa [Internet]. 1991 May 31 [cited 2022 Dec 9];(77):53-61. Avaliable from: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042
Alves MC. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. In: Universidade Federal de Uberlândia. Anais eletrônicos da 4. semana de história do pontal. Uberlândia, MG: UFU; 2016. p. 1–9 [cited 2020 Oct 5]. Avaliable from: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf
Bardin L. Análise de conteúdo. Antero Reta, L, Pinheiro A, tradutores. São Paulo: Press Universitaires de France; 2011.
Beyer HO. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Revista Educação Especial [Internet]. 2012 Mar 19 [cited 2020 Sep 3];1(1):33–44. Avaliable from: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003
Bogdan RC, Bilken SK. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora; 1994.
Brasil. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, 1988 Jan 5. [2022 July 10]. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 Diário Oficial da União. 2005 Dec 22 [cited 2020 Oct 6]. Avaliable from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
Brasil. Lei n.º 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. Diário Oficial da União. 2008 Aug 18 [cited 2020 Sep 1]. Avaliable from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm
Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2002 Apr 25 [cited 2020 Oct 6]. Avaliable from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
Brasil. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para o uso na leitura e escrita dos cegos e o código de contrações e abreviaturas Braille. Diário Oficial da União. 1962 Dec 4 [cited 2021 May 15]. Avaliable from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.169%2C%20DE%204,de%20Contra%C3%A7%C3%B5es%20e%20Abreviaturas%20Braille
Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Diário Oficial da União. 2008 Dec 24 [cited 2021 May 15]. Avaliable from: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html
Camargo EP. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Ciênc Educ [Internet]. 2017 Jan [cited 2022 Oct 20];23(1):1–6. Available from: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001

Duarte R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista [Internet]. 2004 Jul [cited 2020 Oct 5];(24):213–25. Available from: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357
Fleury S. A seguridade social e os dilemas da inclusão social. Revista de Administração Pública [Internet]. 2005 Jan 1 [cited 2023 Jan 12];39(3):449–470. Avaliable from: https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6776
Gonçalves DB, Oliveira MR. A criança deficiente auditiva e suas reações à música. São Paulo: Editora Moraes; 1986.
Gonçalves DB, Oliveira MR. Termos Musicais em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Uberlândia: Editora Pessalácia; 2011.
Levitin DJ. A música no seu cérebro: a ciência é uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2010.
Minayo MC, organizadora. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
Ministério da Saúde (BR). Diretrizes gerais para a atenção especializada às pessoas com deficiência auditiva no sistema único de saúde (SUS). [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2014 [cited 2021 Apr 2]. Avaliable from: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_gerais_atencao_especializada_pessoas_deficiencia_auditiva_SUS.pdf
Morais I. Não deixe seu mundo silenciar. Espaço Aberto: Revista Eletrônica da USP [Internet] 2012 Jan [cited 2020 Sep 16];141. Avaliable from: https://bvsms.saude.gov.br/surdez-3/
Nilsson ME, Schenkman BN. Blind people are more sensitive than sighted people to binaural sound-location cues, particularly inter-aural level differences. Hear Rese [Internet]. 2016 [cited 2022 May 26]:223–32. Avaliable from: doi.org/10.1016/j.heares.2015.09.012
Setton MG. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Rev Brasil Educ [Internet]. 2002 May [cited 2021 Nov 17];(20):60–70. Available from: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005
Sharp A, Bacon BA, Champoux F. Enhanced tactile identification of musical emotion in the deaf. Exp Brain Res [Internet]. 2020 Apr 10 [cited 2023 Jun 28]:1229–1236. Avaliable from: https://doi.org/10.1007/s00221-020-05789-9
Soares L. Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais [dissertação]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas; 2006 [cited 2023 May 23]. Avaliable from: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2954?show=full
Straus J, Jensen-Moulton S, Lerner N, Straus J, editors. The Oxford Handbook of Music and Disability Studies. New York: Oxford Univesity Press; 2016.
Zanoni AP, Serbena CA. A psicopatologia como uma experiência da alma. Rev Latinoam Psicopatol Fundam [Internet]. 2011 Sep [cited 2022 Nov 15];14(3):485–98. Available from: https://doi.org/10.1590/S1415-47142011000300006

Anexo 1 – Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro da entrevista semi-estruturada I
Primeira etapa: Apresentação das entrevistadas

1 Nome, idade, naturalidade, estado civil, filhos, escolaridade.

2 Como foi o início de seu interesse por estudar música?

3 Qual a importância da música em diferentes épocas de sua vida: infância, adolescência, vida adulta?

4 Qual sua formação musical?

5 Quais as maiores dificuldades e facilidades que teve para aprender música?

6 Como faz para aprender músicas novas?

7 Tem conhecimento da musicografia braille?

8 Usa máquina Perkins ou reglete para registro escrito?

9 Possui fluência de leitura?

10 O que um professor precisa saber para poder ensinar um aluno cego, no seu ponto de vista?

11 Que estilo de música gosta de ouvir e tocar/cantar?

12 Como conhece músicas novas?

13 Participa de alguma atividade musical na igreja?

14 Frequenta shows, teatro, cinema, concertos, ópera ou outros eventos culturais?

Segunda etapa: Caminho para a profissionalização

1 Como foi sua jornada musical? Até a profissionalização.

2 Como é a sua atuação no mundo de trabalho musical?

3 Como é a sua atuação como performance?

4 Você acredita que pode contribuir como educadora musical? Como ?

5 Qual o caminho/proposta pedagógico para o ensino de música?

6 Você utiliza tecnologias assistivas? Quais? De que maneira?

7 Existem planos futuros de atuação no mundo da música? Quais?

8 De acordo com sua experiência, quais os pontos positivos e negativos do ensino tradicional de música? Como pode melhorar? Qual caminho tomar?

9 Já teve problemas no mercado de trabalho por ter perda auditiva/cegueira?

10 Quais são suas conquistas no mundo de trabalho musical?

Terceira Etapa: Percepção, musicalidade

1 Como você percebe a música?

2 O que é o “corpo absoluto”?

3 Quais as facilidades e dificuldades que a sua percepção carrega na prática musical?

4 Como a sua percepção pode contribuir com a música?

5 Quais exercícios podem ser feitos para experimentar ou promover a percepção musical?

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEGUEIRA E SURDEZ NA ATUAÇÃO MUSICAL: trajetórias de vida de duas musicistas com deficiência.

Pesquisadora:

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O trabalho tem como objetivo realizar um estudo de caso sobre o processo de inclusão e espaço de atuação profissional de musicistas com deficiência visual e surdez, a partir da perspectiva das próprias pessoas. O estudo se justifica considerando a importância de conhecer a trajetória de pessoas que enfrentaram desafios significativos na sua formação geral e musical, o que contribuirá para a educação musical de outros alunos com deficiência.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: Participar de uma entrevista gravada em áudio e vídeo, partilhar resultados de relatórios de saúde, autorizar a observação das práticas e atuações profissionais/performance.

Observações:

A entrevista terá duração de aproximadamente 1h com possibilidade de realização em 2 sessões, para eventuais esclarecimentos. O local da entrevista será determinado conforme a conveniência do participante. Os dados dos relatórios relevantes para a pesquisa serão

informados para as participantes. As observações serão registradas em caderno de campo e poderão ser partilhadas. A gravação das entrevistas será descartada após 5 anos.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Caso você se sinta desconfortável com as questões, pode solicitar interromper a entrevista a qualquer momento. Você não deve participar deste estudo se não quiser informar sobre sua relação com o gerador de fala, e como foi o processo de adaptação das ferramentas de TA. Além disso, se for impossível para você concordar com as observações do procedimento acima sugeridas pelas pesquisadoras.

Benefícios:

Não há benefícios diretos para os participantes da pesquisa. Os benefícios indiretos incluem o desenvolvimento de diretrizes pedagógicas para o ensino de música no contexto da inclusão.

Acompanhamento e assistência:

A participante terá direito ao resultado final da pesquisa. Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Os participantes da pesquisa podem interromper sua participação no estudo a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

Autorização e uso de imagem e voz:

Autorizo ( ) Não Autorizo ( )

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na durante a rotina do participante. Caso você tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, será ressarcido integralmente de suas despesas. Você terá a garantia ao direito à divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado, a não ser que você deseje ser identificado.

Ressarcimento e Indenização:

Não haverá despesas de transporte e alimentação, uma vez que o estudo será feito indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Autorização de uso de imagem e voz.

Eu AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador responsável a utilização de imagem e voz, em meios acadêmicos e pedagógicos de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), entre outros, e nos meios de

comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, observados os dispostos na Lei nº 9.610/98.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem e voz, bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em e por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores _____.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@unicamp.br. Em havendo a necessidade da intermediação da comunicação ser acessível em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site https://www.prg.unicamp.br/tils/. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

Versão: 20/08/2021