

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**WILSON ROBSON GRIEBELER**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ: CENAS  
INCLUSIVAS**

**FLORIANÓPOLIS  
2015**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**WILSON ROBSON GRIEBELER**

**Educação Musical e Surdez: cenas inclusivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), da Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, subárea Educação Musical.  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck

**Florianópolis  
2015**

G848e Griebeler, Wilson Robson  
Educação musical e surdez: cenas inclusivas / Wilson Robson Griebeler. – 2015.  
111 p. : il. ; 21 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Bibliografia: p. 101-108

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

1. Surdos - Educação. 2. Surdez. 3. Música na educação. 4. Educação inclusiva.  
I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Música. III. Título.

CDD: 371.912 – 20.ed.

WILSON ROBSON GRIEBELER

**Educação Musical e Surdez: cenas inclusivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, subárea Educação Musical.

**Banca Examinadora:**

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Regina Finck Schambeck  
UDESC

Membro: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
UDESC

Membro: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques  
UFSC



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus familiares e amigos por sempre acreditarem no meu potencial como músico e educador, sempre apoiando-me em todas as decisões que tomei em minha vida pessoal e profissional, assim como por compreenderem as muitas oportunidades em que estive distante deles para tentar estar mais próximo dos meus objetivos profissionais.

Em segundo momento, não posso deixar de expressar minha gratidão à professora e amiga Lúcia Helena Teixeira e, ao amigo e também professor Jonas Tarcísio Reis, por sempre incentivarem-me a prosseguir com meus estudos relacionados à esta subárea, inclusive apontando caminhos e possibilidades para a realização destes.

É diretamente relacionado à esta pesquisa, agradeço principalmente à amiga e também educadora Tatiane Ohlweiller Seabridge por intermediar os contatos com a instituição *Music and the Deaf*, permitindo-me ter acesso aos educadores que atuam nesta instituição e também aos materiais disponibilizados pela mesma.

Sou grato também aos professores Sérgio Figueiredo e Rodrigo Rosso Marques, participantes desta banca, que dispuseram do seu tempo para dar-me contribuições desde a etapa de qualificação do trabalho até a redação final do mesmo.

E por fim, à minha orientadora Regina Finck Schambeck, por abrir-me as portas do meio acadêmico e, à CAPES, através da qual recebi a bolsa de estudos que propiciou-me a realização desta pesquisa.



## RESUMO

O presente trabalho buscou investigar, analisar e compreender práticas musicais envolvendo surdos em contexto inclusivo, contando também com a participação de ouvintes. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta duas fases distintas, sendo a primeira de caráter exploratório, onde buscou-se encontrar no contexto brasileiro grupos musicais que contam com a presença de surdos em sua formação. Para isto, foram verificados e analisados os materiais disponibilizados por estes grupos em seus *sites* oficiais e, outros materiais disponíveis na internet, como entrevistas e vídeos acerca da produção musical realizada pelos quatro grupos mencionados neste trabalho, sendo eles: “Surdodum”, “Ab’Surdos”, “Batuqueiros do Silêncio” e “Música do Silêncio”. Ainda nesta fase, procurando-se ampliar os conhecimentos acerca de trabalhos realizados com grupos musicais envolvendo surdos, pesquisou-se a instituição inglesa *Music and the Deaf* (MATD). Estes grupos realizam atividades que visam práticas musicais para indivíduos surdos que estejam inseridos em contextos inclusivos. Na segunda fase, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores de música que atuaram com alunos surdos e ouvintes durante o ano de 2014. A partir destas entrevistas optou-se por observar práticas de educação musical de um professor atuante em uma escola pública da cidade de Florianópolis/SC. Desta forma, buscou-se responder a questão norteadora deste trabalho: Quais os apoios pedagógicos encontrados nas práticas de educadores musicais atuantes em contextos inclusivos onde exista a presença de alunos surdos? Procura-se assim compreender as barreiras à aprendizagem e à participação de alunos surdos na aula de música,

identificando no contexto inclusivo como estão estruturados os apoios pedagógicos voltados para a aprendizagem e a participação destes. Os dados da pesquisa mostram que, embora os professores de música atuantes neste contexto no ano de 2014 não possuam uma formação específica para lidar com a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, todos eles participaram ao menos de disciplinas ministradas em cursos de graduação ou pós-graduação que tratavam da temática da inclusão. Além disso, também pode-se verificar que os trabalhos realizados ainda se pautam bastante na utilização de instrumentos de percussão, além de apoiarem-se em recursos visuais para a melhor compreensão das atividades por parte dos alunos surdos. A presença do profissional intérprete de LIBRAS também apresentou-se como um apoio pedagógico de grande valor, por facilitar a comunicação entre educador e aluno e auxiliar principalmente no momento da explicação das atividades a serem desenvolvidas.

**Palavras- chave:** Educação Musical. Música e Surdez. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This study sought to investigate, analyze and understand musical practices involving deaf people in an inclusive setting, also with the participation of listeners. This research, of qualitative character, presents two distinct phases, the first being exploratory, wherein a Brazilian context it was sought to find musical groups that rely on the presence deaf people in their making. For this, verification and analysis were carried out on the materials provided by these groups in their official websites and other materials available on the internet, such as interviews and videos about musical production held by the four groups listed in this work: "Surdodum", "Ab'Surdos", "Batuqueiros do Silêncio" and "Música do Silêncio". At this stage, research was sought about the English institution *Music and the Deaf* (MATD) to extend the knowledge about work carried out with musical groups involving deaf people. These groups perform activities aimed at musical practices for deaf individuals who are placed in inclusive settings. In the second phase, the option was for semi-structured interviews with music teachers who worked with deaf students and listeners in 2014. From these interviews choice was to observe music education practice of a teacher working in a public school in the city of Florianópolis/SC. This way, it was sought to answer the guiding question of this study: What are the pedagogical support structures found in the practices of music educators who work in inclusive settings where there is the presence of deaf students? This way seeking to understand the barriers to learning and participation of deaf students in music lessons, identifying how pedagogical support is structured in the inclusive setting and aimed at the students learning and participation. The research data show that, although the

music teachers operating in this context in the year 2014 did not have specific training to deal with special education and/or inclusive education, all of them took part in at least some disciplines taught in undergraduate or graduate courses that cover the theme of inclusion. In addition, it has been verified that the works are still very much in use of percussion instruments, in addition, visual resources are used for better understanding of the activities by the deaf students. The presence of the LIBRAS interpreter professional was also found to be a valuable educational support that facilitates communication between teacher and student and provides great assistance at the time of the explanation of the activities to be developed.

**Keywords:** Musical Education. Music and Deafness. Inclusive Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....	13
1.2	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	19
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>21</b>
2.1	CULTURA SURDA .....	23
2.2	LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA (2005-2014) .....	30
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>47</b>
3.1	LEVANTAMENTO DE DADOS.....	49
3.2	COLETA DE DADOS .....	50
<b>3.2.1</b>	<b>Entrevistas</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Observações</b> .....	<b>53</b>
3.3	ANÁLISE DE DADOS .....	54
3.4	CRITÉRIOS ÉTICOS .....	55
3.5	REFERENCIAL TEÓRICO .....	56
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS MUSICAIS E ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS COM MÚSICOS SURDOS</b> .....	<b>61</b>
4.1	SURDODUM.....	61
4.2	AB'SURDOS .....	63
4.3	BATUQUEIROS DO SILÊNCIO .....	65
4.4	MÚSICA DO SILÊNCIO .....	67
4.5	MUSIC AND THE DEAF .....	69
4.6	ANÁLISE DOS TRABALHOS REALIZADOS PELOS GRUPOS MUSICAIS COM A PRESENÇA DE SURDOS.....	73
<b>5</b>	<b>APRENDIZAGENS MUSICAIS DOS ALUNOS SURDOS</b> .....	<b>75</b>
5. 1	PRÁTICAS DE SALA DE AULA: MÚSICA COM ALUNOS SURDOS .....	75
5. 2	CENAS PRESENCIADAS EM SALA DE AULA ..	81
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>109</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

A preocupação com a educação inclusiva sempre fez parte da minha formação, entretanto, ampliou-se já na realização do primeiro estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em música do IPA<sup>1</sup>, ao deparar-me com um educando com Síndrome de Down inserido em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública. Além do susto inicial, devido ao total desconhecimento sobre como ministrar aulas de música para pessoas com deficiência e, sem saber se haveria ou não a necessidade de adequar as atividades para que este educando com Síndrome de Down pudesse participar das aulas de forma satisfatória, ainda fui surpreendido pela explicação dada pela professora ao perceber o quanto eu estava preocupado com este menino: “- Esse aí é sempre assim, mas a gente não pode deixar de lado. Com esta história de inclusão, né?” Ao utilizar esta frase, a professora responsável por esta turma estava tentando justificar o fato deste aluno ter passado a aula toda dormindo, debruçado sobre sua classe, sem que ela nada fizesse na tentativa de que o mesmo participasse das atividades propostas.

Deste momento em diante, não houve mais como não pensar seguidamente na dificuldade de realizar aulas realmente inclusivas, de modo a permitir que alunos com deficiências participem de turmas regulares, sem que sejam prejudicados ou deixados de lado, ou seja, que os mesmos estejam presentes na sala,

---

<sup>1</sup> Relatório de estágio apresentado no segundo semestre de 2008, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Metodista do Sul – IPA, em Porto Alegre/RS.

incluídos na escola, e que o educador tenha preocupação em envolvê-los nas atividades desenvolvidas nas aulas de música.

Além disso, sabendo-se que, por lei, há a obrigatoriedade de as escolas disponibilizarem dentre suas práticas, atividades que trabalhem a Educação Musical, nota-se ainda que, não há um grande número de professores preparados para realizar um trabalho de Educação Musical, principalmente quando este trabalho é voltado para pessoas com deficiência, ainda mais se pensarmos em Educação Musical para surdos.

Considerando-se a obrigatoriedade da inserção de conteúdos de música nas escolas e, pensando sempre em propiciar a todos os alunos oportunidades iguais de aprendizado, jamais excluindo alunos com alguma deficiência, seja ela física ou intelectual, surge a inquietação ao deparar-me com a necessidade de ensinar música para alunos surdos. Como ministrar aulas de música para pessoas surdas? Quais os apoios pedagógicos encontrados nas práticas inclusivas, sejam elas escolares ou não, onde exista a presença de surdos? Quais os elementos musicais utilizados por grupos de músicos com a participação de surdos? Quais as adaptações de atividades ou metodologias para o trabalho realizado junto aos alunos surdos? De que maneira as experiências de grupos musicais com surdos podem contribuir para as práticas de Educação Musical em contexto inclusivo? Qual o papel do intérprete de LIBRAS durante as práticas musicais com surdos?

Pensando nestes questionamentos no decorrer do processo do ensino de música para surdos, é que foi pautada a realização desta pesquisa, não existindo a pretensão de descobrir a melhor maneira de ministrar aulas de música para surdos, e nem de estabelecer a forma correta para a realização de tal trabalho. Existe

sim, o empenho de um professor de música, especialista em Educação Inclusiva, em contribuir para que alunos surdos possam incorporar a música no seu contexto escolar. Neste sentido, busca-se o melhor entendimento da cultura surda, para melhor compreender as características de educação e aprendizagem de surdos. Do mesmo modo, é importante conhecer o contexto escolar onde já se encontram alunos com tais características e, demais locais onde a música seja utilizada por surdos de forma educativa, ou simplesmente para o lazer e diversão. Para a preparação da pesquisa, além do levantamento sobre a produção científica na área de música e surdez no período de 2005 a 2014, foi realizado um levantamento das práticas musicais de grupos com integrantes surdos, a saber: “Surdodum”, “Ab’surdos”, “Os Batuqueiros do Silêncio”, “Música do Silêncio” e a instituição inglesa “*Music and the Deaf*” (MATD). Através destes grupos, procurou-se evidenciar os recursos metodológicos e apoios pedagógicos adotados. Acredita-se que as práticas musicais destes grupos ajudam a trazer elementos iniciais sobre possibilidades para o ensino de música em contexto inclusivo.

Hoje, sabe-se que há a necessidade de aproximação do que é colocado no discurso de uma educação de qualidade para pessoas com deficiência, daquilo que realmente é visto na prática, principalmente para a Educação Musical de pessoas surdas.

Até o momento, pelo que se pode identificar, principalmente com relação às práticas dos grupos investigados e, também, por meio de pesquisa bibliográfica e pela busca em *sites* e *blogs*, há projetos em andamento que destacam a utilização de instrumentos de percussão, adaptações dos instrumentos e metodologias de ensino com apoio no

campo visual e, ainda, a adaptação e criação de conceitos musicais para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Acredita-se que as experiências dos grupos musicais com surdos podem instigar o educador musical a repensar suas práticas em sala de aula e, ajudá-lo a adaptar as atividades, quando necessário for, no sentido de incluir seus educandos surdos nas práticas musicais. Outro ponto a ser mencionado é a qualidade da produção sonora destes grupos, disponibilizada para apreciação em alguns *sites*<sup>2</sup>. Sendo assim, com base nestes estudos e pesquisas, até o momento, fica a certeza de que se cada educador fizer a sua parte, será possível contribuir para a apropriação da linguagem musical por parte das pessoas surdas.

Assim, pretendeu-se investigar como educadores musicais trabalham a música, visando sempre o melhor aproveitamento das práticas musicais por parte dos educandos surdos, sem esquecer, entretanto, que, nestes mesmos ambientes também poderão estar inseridos educandos ouvintes e, que por isso, as aulas precisarão ser interessantes para ambos os públicos, para que realmente exista a inclusão.

Deste modo, a questão de pesquisa que orienta este trabalho é: Quais os apoios pedagógicos encontrados nas práticas inclusivas, sejam elas escolares ou não, onde exista a presença de surdos?

A partir desta, outras questões se derivam:

1. Quais os elementos musicais utilizados por grupos de músicos com a participação de surdos?
2. Quais as adaptações de atividades ou metodologias para o trabalho realizado junto aos alunos surdos?

---

<sup>2</sup> Os *sites* estão relacionados nas referências da dissertação.

3. De que maneira as experiências de grupos musicais com surdos podem contribuir para as práticas de Educação Musical em contexto inclusivo?

4. Qual o papel do intérprete de LIBRAS durante as práticas musicais com surdos?

Deste modo, esta pesquisa de mestrado procurou compreender as possibilidades de musicalização de indivíduos surdos em contexto inclusivo, de modo a evidenciar como estão estruturados os apoios pedagógicos voltados para a aprendizagem e a participação de indivíduos surdos nas práticas musicais e, mais especificamente, verificar as aprendizagens nas aulas de música ministradas em contexto inclusivo, onde haja também a presença de ouvintes.

Para tanto, as adaptações metodológicas utilizadas por grupos de música com membros surdos foram analisadas e podem ajudar a entender como esses músicos surdos percebem e constroem a sua relação com a música e, principalmente, como as estratégias utilizadas por esses grupos podem ajudar a estabelecer parâmetros metodológicos e indicar ações em sala de aula em contexto inclusivo. Pretendeu-se, ainda, como objetivos específicos: identificar a relação das pessoas surdas com a música a partir da análise das práticas oriundas do desenvolvimento de pesquisas realizadas entre os anos de 2005 e 2014; realizar um levantamento de métodos e atividades que já sejam desenvolvidos com este público, experiências essas realizadas no Brasil e fora dele e; analisar elementos musicais trabalhados com os surdos a partir da experiência de três professores de música, verificando a existência de apoios pedagógicos, concepções sobre a adaptação de material para o ensino de música e

estratégias utilizadas para promover a inclusão dos alunos surdos neste contexto.

Acredita-se que, oportunizar espaços para se aprender música pode ajudar a romper com o estigma de que surdos não têm interesse em aprendê-la. Da mesma forma, ao discutir os processos de aprendizagem dos surdos e sua cultura, pode-se facilitar a preparação de profissionais que atuarão no contexto inclusivo.

Aqui é preciso ressaltar que, quando fala-se em pessoas surdas e níveis de surdez, cabe lembrar que na Legislação Federal o termo empregado ao referir-se à surdez é deficiência auditiva e, também que, o Decreto 3.298, de 20/12/1999, em seu artigo 4º, define deficiência auditiva como sendo:

- [...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:
- a) De 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
  - b) De 41 a 55 decibéis (db) – surdez moderada;
  - c) De 56 a 70 decibéis (db) – surdez acentuada;
  - d) De 71 a 90 decibéis (db) – surdez severa;
  - e) Acima de 91 decibéis (db) – surdez profunda. (BRASIL, 1999).

Entretanto, como respeito à comunidade surda e, como pesquisador que busca inserir-se neste contexto, fazendo parte desta comunidade, adota-se a partir daqui o termo surdez, por considerar que ser surdo é apenas possuir uma característica que os diferencie dos ouvintes, e não uma deficiência.

Esta pesquisa surge, então, pela necessidade de uma maior qualificação para realizar o ensino de música junto aos educandos surdos, buscando-se inspiração em atividades já desenvolvidas no Brasil e fora dele, mais especificamente o trabalho realizado pela instituição inglesa “*Music and the Deaf*”, a qual será mencionada neste texto pela sigla MATD, os trabalhos dos quatro grupos musicais compostos com a participação de surdos, e as observações realizadas em uma escola regular brasileira situada na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, no Brasil.

## 1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

No capítulo um serão apresentadas as motivações pessoais para esta pesquisa, a problemática e a justificativa para a realização da investigação, assim como a questão norteadora e os objetivos propostos. Também será apresentado o foco do trabalho a ser realizado, com base em um levantamento das produções sobre o tema, buscando-se subsídios nas práticas de Educação Musical vigentes.

No capítulo dois encontra-se a revisão de literatura acerca da temática ‘música e surdez’, onde apresenta-se um levantamento das dissertações e teses relacionadas ao tema da pesquisa e, também, a produção acadêmica publicada em periódicos voltados para a Educação Musical. A temática música e surdez será aprofundada a partir da literatura existente.

O percurso metodológico será descrito no capítulo três. O trabalho será pautado na pesquisa qualitativa, com ênfase em pesquisa documental e entrevistas realizadas com três professores de música que atuaram em 2014 com alunos surdos em contexto inclusivo,

sendo um deles o professor que teve suas práticas observadas.

No capítulo quatro serão apresentados os quatro grupos musicais brasileiros que contam com a presença de músicos surdos, procurando mostrar algumas das características destes grupos e as atividades desenvolvidas pelos mesmos, a partir do que se conseguiu pesquisar, analisar e compreender através de um levantamento feito nos *sites* destes grupos (blogs, entrevistas e vídeos) disponibilizados pelos seus organizadores e/ou idealizadores. Neste capítulo também será abordada a instituição inglesa *Music and the Deaf* (MATD), através de Paul Whittaker e Danny Lane, idealizadores e coordenadores desta instituição. O capítulo cinco apresentará brevemente aspectos do Index (BOOTH; AINSCOW, 2000, tradução SANTOS, 2012) que foi adotado como referencial teórico para trabalhos educacionais em contextos inclusivos, para que deste modo possam ser feitas análises mais precisas sobre as adaptações metodológicas e as práticas de inclusão de alunos surdos em sala de aula.

Finalmente, as considerações finais, em que apresentam-se as percepções com relação a todo o material estudado, buscando-se evidenciar nas práticas observadas em sala de aula e nas entrevistas, aquilo que foi visto como sendo necessário em termos de apoios pedagógicos para a realização de um trabalho de Educação Musical voltado para pessoas surdas inseridas em contexto inclusivo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, segundo Joly (2009), quando pensa-se em materiais didáticos, métodos e propostas de procedimentos na área da Educação Musical, percebe-se que há um acervo considerável, entretanto, quase não há aplicabilidade e utilização do mesmo na Educação Especial. Esta aplicabilidade é ainda menor quando pensamos na Educação Musical voltada para surdos, devido ao fato de muitas pessoas, inclusive alguns educadores musicais, considerarem que pessoas com estas características não podem e/ou não querem estudar música.

Entretanto, acreditando-se que deva-se buscar o acesso facilitado para todos os alunos, apresentem eles alguma deficiência, ou não, verifica-se que faz-se necessário todo um planejamento por parte da escola e dos professores para o melhor aproveitamento, por parte de alunos com deficiência, de todo o conteúdo desenvolvido nas aulas, seja de música ou de qualquer outra disciplina, pois como citam Susan e William Stainback,

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. (STAINBACK; STAINBACK 1999, p.29).

Já, como cita Viviane dos Santos Louro (2006), sabe-se que é muito comum, dentro dos espaços de Educação Musical, os comentários sobre a importância

da música na formação de toda e qualquer pessoa, entretanto, ela questiona:

Mas será que na prática todas as pessoas têm as mesmas oportunidades em relação ao ensino musical? Será que uma pessoa com deficiência, seja ela qual for, está inserida neste 'todos' que tanto dizem? Será que os professores de música estão aptos a lidar com realmente todos? E o que dizer das escolas e cursos de música, será que estes estão dispostos e preparados para de fato possibilitar que *todos* usufruam de um ensino musical de qualidade? (LOURO, 2006, p. 25).

A música por si só não exclui ninguém, pois ainda como diz esta autora:

[...] o que significa ser apto a fazer música? Será que existe algum profissional seja da área musical, pedagógica ou médica, com condições suficientes para julgar e selecionar os que podem dos que não podem estudar música? Se a música é 'para todos' como afirmam, então em princípio, *todos* podem. (LOURO, 2006, p. 26).

Os autores Kuntze (2014), Prometi (2013), Hagiara-Cervellini (2003), Sá (2002) e Lulkin (1998), salientam que não se pode generalizar o fato do surdo gostar ou não de música, pois muitos surdos dizem gostar de música e outros dizem odiar, entretanto, ao se trabalhar a Educação Musical com os mesmos, existe a necessidade de levar-se em consideração as características destes e as suas bagagens culturais, principalmente buscando-se respeitar as peculiaridades culturais da comunidade surda.

## 2.1 CULTURA SURDA

Faz-se necessária, antes de tudo, uma breve explicação do que vem a ser cultura e, conseqüentemente, a cultura surda. Conforme nos lembra Strobel,

Nos estudos e pesquisas sobre a cultura percebem-se variações, desde concepções tradicionais até as mais recentes. As várias suposições limitadas em compreender a cultura resultam de um conjunto corriqueiro para referir unicamente às manifestações artísticas. Ou é identificada como os meios de comunicação de massa ou, então, cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, sua comida e a sua língua. (STROBEL, 2013, p. 19)

Pensando também sobre a definição de cultura, Souza (2006) alerta que apesar de existirem diversas descrições e definições a respeito do conceito de cultura, este ainda segue sendo uma grande indagação, pois existem a respeito do mesmo mais dúvidas do que respostas.

E Ainda segundo Strobel,

Na teoria moderna, a cultura se torna sabedoria grandiosa ou arma ideológica, uma forma isolada de crítica social. Esta teoria possui a ideia de uma cultura única e perfeita, a alteridade e a diferença são vistas como mancha para a sociedade, fazendo com que tenham a necessidade de transformação do “outro”, (...) moldando os sujeitos “diferentes” para serem iguais a eles. (STROBEL, 2013, p.21)

Analisando a escrita de diversos teóricos a respeito do conceito de cultura, fica praticamente impossível resumir em apenas uma definição o que vem a ser cultura. Entretanto, talvez as definições que mais se aproximem do sentido utilizado neste trabalho sejam aquelas onde mencionam que a cultura é formada por um conjunto de fatores, ou mesmo artefatos, como utilizam alguns autores, que formam a identidade de um determinado povo ou comunidade.

Já com relação à cultura surda propriamente dita, Strobel menciona que:

As pessoas se espantam e questionam com perguntas como: os surdos têm cultura? Como pode haver uma cultura surda? Será que nas festas dos surdos há músicas? (STROBEL, 2013, p.25)

Esta mesma autora ainda relata que questionamentos como estes são comuns devido ao fato de as pessoas não conhecerem e não saberem a respeito do mundo surdo e, deste modo, fazerem suposições errôneas acerca destes indivíduos.

Para compreender é preciso conhecer, pois como menciona a professora Ronice de Quadros ao prefaciar o livro de Strobel, “a compreensão parte do reconhecimento da diferença” (2013, p.17) e, só assim, conhecendo as particularidades da cultura surda é que poderemos reconhecer as diferenças existentes entre os surdos e os ouvintes.

Reconhecer a existência da cultura surda não é fácil nem mesmo por parte daqueles ouvintes mais próximos de comunidades surdas, como cita ainda Strobel ao dizer que:

Para a comunidade ouvinte que está mais próxima de povo surdo – parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos -,

reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhe o conceito unitário da cultura e, ao aceitar a cultura surda, ela tem de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreender os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes.

Mas não se trata somente de reconhecer a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceber a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar. (STROBEL, 2013,p.13-14).

Procurando mudar esta imagem da existência de uma cultura única foi que procurou-se adentrar ainda mais no mundo dos surdos, buscando-se para isto estudar mais a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)<sup>3</sup>. Deste modo, pretende-se conhecer mais profundamente a forma de ver e agir destes indivíduos e, sobre o contexto no qual estão inseridos, conforme nos alerta Strobel. Deste modo, evita-se correr o risco de apenas buscar uma escrita quase apelativa, dando ênfase a belas palavras e expressões, tratando a educação com a participação de surdos como algo mais poético do que realmente prático e possível:

Tem muitos autores que escrevem bonitos livros sobre os surdos, mas eles realmente nos conhecem? Sabem sobre a cultura surda? Eles sentiram na própria pele como é ser surdo?" (STROBEL, 2013, p. 13)

---

<sup>3</sup> Em 2015 ingressei no curso superior de bacharelado em Letras LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao pensar-se na Educação Musical voltada para surdos, ainda depara-se com algumas resistências. Muitas vezes alguns integrantes da própria comunidade surda acreditam ser uma forma de supremacia ouvinte o fato de querer introduzir a música no cotidiano dos surdos. Autores como Perlin (2001) ressaltam que a identidade surda é construída a partir de uma cultura visual. Da mesma forma, Strobel (2013) lembra que a visão é o primeiro artefato da cultura surda, sendo que os surdos “interpretam” suas vivências a partir da visão, enquanto os ouvintes se utilizam mais da audição. Esses autores mostram-se mais resistentes à exposição dos surdos à música e, até mesmo, contrários à Educação Musical, por acreditarem que esta seria uma forma dos ouvintes tentarem demonstrar uma certa supremacia da cultura ouvinte sobre a cultura surda, justamente por que estes teóricos acreditam que a música é algo somente próprio da cultura ouvinte.

Mas lembrando Marques (2008) falando sobre o surdo e sua relação com o som, “será que é mesmo algo tão contraditório e inabitual à pessoa surda?”.

Se por um lado membros da cultura surda manifestam resistências com relação à Educação Musical de pessoas surdas, por outro lado, percebemos também, uma resistência ainda maior por parte de alguns ouvintes que, acreditam que a música é algo que não pode ser vivenciado pelo surdo e, que, fazer com que o mesmo tenha contato com esta seria uma forma de tentar “normalizá-lo”, fazendo-o vivenciar um aspecto que só diz respeito à realidade do ouvinte. Desta forma, muitas vezes através dos ouvintes que se pronunciam em nome dos surdos, ocorre o surgimento de alguns estereótipos que dificultam e, até impedem, a possibilidade de inserção da música na vida dos surdos, como o que pregam muitos ouvintes, de que os surdos

não podem “fazer música”. Para Perlin (2010), muitas formas de estereótipos estão diretamente ligadas à noção que se tem a respeito do que é ser surdo.

Aqui, cabe lembrar-se novamente de Marques (2008), ao mencionar que:

Sempre iniciamos um discurso a partir de nossas intencionalidades e do que pensamos a respeito de algo ou alguém, colocando sobre estes nossas opiniões formadas ou o que deduzimos a respeito conforme nossas experiências mundanas. (MARQUES, 2008, p. 75)

Pensando realmente na questão da inclusão, partindo do princípio de que se existir um surdo que tenha vontade de participar de atividades que envolvam música, ele deva ter este direito e ao menos algumas opções para tal e, também levando-se em consideração o que mencionou Marques, procura-se também ver o outro lado deste pensamento, onde acredita-se que surdos possam atuar com música de forma satisfatória.

Por fim, quem pode dizer se quer ou não quer ter contato com o som e, com a música, é o próprio surdo, levando em consideração seus interesses e suas características pessoais. Quanto a isso, o professor Rodrigo Rosso Marques ainda salienta que:

A questão do som ainda precisa ser apresentada às pessoas surdas, pois a contaminação do subjetivismo do não ser surdo impregna ainda um pensamento de que é algo exclusivo das pessoas não surdas e aceito sem contestação pelas pessoas surdas, uma vez que a falta de argumentos leva-as a um constrangedor discurso do “eu posso” e “você não pode”. (MARQUES, 2008, p. 108)

Sendo assim, recai sobre a escola e também sobre os profissionais que nela atuam, obviamente incluindo aqui também o educador musical, a tarefa de fazer com que o aluno surdo possa ter contato com a música e, que, além disso, seja acolhido pela turma onde está inserido. Com base em textos que discutem a integração dos alunos surdos na sociedade e, ainda, outros aspectos relacionados à educação deste grupo, pode-se mencionar Lopes (1997, p. 37), ao evidenciar que a tentativa de “normalização de comportamentos sociais, de acordo com a ideologia dominante, ocorre na educação de surdos desde o seu início”.

Além disso, um dos principais fatores para a dificuldade de inclusão dos surdos durante as atividades em sala de aula, principalmente aulas de música, vem a ser a comunicação prejudicada entre surdos e ouvintes, podendo fazer com que os surdos tenham dificuldade de assimilar os conteúdos trabalhados e, também, desta forma sintam-se inseguros e até revoltados com tal situação, como menciona Campbell (2009), ao dizer que:

A audição é um fator-chave na manutenção de trocas intelectuais, mas possivelmente ainda mais importante. A audição dá o sentimento de participação e segurança, e muitos surdos demonstram uma grande agressividade por querer se comunicar e não poder ou por não compreender o que os outros lhe dizem. (CAMPBELL, 2009, p. 97)

A dificuldade de comunicação dos surdos com os ouvintes, muitas vezes se deve ao fato de poucos ouvintes conhecerem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Desta forma, é muito compreensível que os surdos sintam-se excluídos e fiquem incomodados com esta situação. Isso certamente pode influenciar no

momento em que algum ouvinte tente levar ao surdo algo que é prioritariamente reconhecido como um artefato da cultura ouvinte e não da cultura surda, como é o caso da música, segundo o que salienta Sá (2002).

Com relação à educação de crianças surdas, Campbell (2009) ainda lembra que, para a pessoa que se dedicar à educação de uma criança surda, é necessário o conhecimento das etapas do desenvolvimento biopsicossocial desta criança, o qual se apresenta de acordo com as características que são peculiares a esta. Este fato dificulta ainda mais o envolvimento de um educador musical com o ensino de surdos, principalmente se forem crianças, levando em consideração o maior preparo que este educador deveria apresentar para realizar este trabalho de uma forma ainda mais exitosa.

Também pensando na educação de surdos, na sua cultura e suas particularidades, segundo Rosseto, Iacono e Zanetti:

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor conheça a trajetória social do aluno, buscando meios para assegurar-lhe acesso às informações e ao conhecimento, considerando que em decorrência da surdez existem limitações quanto às informações sonoras. (ROSSETO; IACONO; ZANETTI, 2006, p. 115)

Pensando em todas as considerações e sugestões apresentadas por estes e outros autores que tratam da cultura surda e da educação destes indivíduos e, com o intuito de conhecer um pouco do que já é desenvolvido com estes, principalmente relacionado à Educação Musical, é que foi realizado o levantamento que será apresentado a seguir. Através deste, busca-se encontrar maior embasamento para a realização de

atividades que sejam interessantes para os surdos e, que desta forma, sejam realmente inclusivas.

## 2.2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA (2005-2014)

Partindo da temática desta pesquisa que discute, entre outros aspectos, quais são os apoios pedagógicos utilizados pelos professores de música em locais onde haja a presença de surdos, foi necessário tomar conhecimento da produção acadêmica existente na área. Para tanto, realizou-se um estudo exploratório com o intuito de verificar a produção referente à temática proposta. Este estudo foi delimitado no período de 2005 a 2014 para a pesquisa de artigos em anais e revistas da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), além de consulta ao portal de teses e dissertações da CAPES. Como procedimento para a busca e análise de dados, executou-se a verificação das palavras-chave, dos títulos de cada trabalho, a leitura dos resumos disponibilizados, identificação da instituição à qual o pesquisador estava vinculado, classificação do trabalho de acordo com a área na qual ficava melhor enquadrado e ano de publicação do mesmo.

Além destes procedimentos, em primeiro momento, como fonte inicial de pesquisa, tomou-se como referência o trabalho desenvolvido por Reily (2009). Neste trabalho a autora apresenta um levantamento das teses e dissertações desenvolvidas em universidades brasileiras acerca do tema 'arte e deficiência', a partir do ano de 1974. Com a realização desta pesquisa, a autora constatou que existem alguns pesquisadores que atuam nesta área que, apresentam

alguma deficiência, o que se torna importante de ser levado em consideração, partindo do fato de que os mesmos discutem o assunto do ponto de vista da pessoa que está sendo incluída, daquele que realmente tem mais interesse nesta questão, quem pode ser mais beneficiado com atitudes responsáveis e de qualidade no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência. Além disso, esta pesquisadora constatou que as temáticas abordadas são, entre outras: acessibilidade, inclusão, formação de professores e políticas culturais.

Em seguida, passou-se então ao levantamento feito por Kuntze e Schambeck (2013), onde as autoras apontam para 21 trabalhos realizados na pós-graduação, entre dissertações e teses, pesquisando a partir das palavras-chave: 'arte(s)' e 'surdez', e 'música' e 'surdez'. Entre estes, encontrou-se o registro de 12 trabalhos apresentando como palavras-chave arte (s) e surdez, e nove com as palavras-chave música e surdez. Dentre os trabalhos classificados em arte (s) e surdez, as temáticas variavam desde ensino de artes plásticas e cênicas como recurso pedagógico para crianças surdas, intérprete educacional como mediador, até análise da criança surda em diferentes contextos. Segundo as autoras, ficou evidenciado que, mesmo discorrendo sobre arte e/ou surdez, a grande maioria destas teses e dissertações é oriunda de outras áreas, podendo-se citar trabalhos das seguintes áreas: Educação, Educação Especial, Psicologia, Psiquiatria, Artes Plásticas/Visuais, Fonoaudiologia, Letras, Filosofia, Educação Física e Engenharia Mineral. Pode-se notar também através deste levantamento que, mesmo sendo trabalhos voltados para as artes, apenas três deles têm relação com Artes Plásticas e/ou Artes Visuais.

Especificamente nos anos de 2013 e 2014, aumentando o número de pesquisas no campo de

música e surdez, foram encontrados novos trabalhos oriundos de programas de pós-graduação, sendo um em Música, Kuntze (2014), e um do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Prometi (2013).

Com relação a este último, a autora contribui para a área de Educação Musical, pois elabora um glossário bilíngue da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com termos/sinais em música. Esta autora é surda desde os dois anos de idade, é filha de pais ouvintes e foi oralizada na infância. Em 1994, aos 12 anos de idade e, por incentivo da mãe, começou a estudar música no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli<sup>4</sup>. Daniela Prometi, em seu texto, menciona que foi rejeitada pela primeira professora de música, ouvinte, mas persistiu no desejo de aprender piano e, em seguida, estudou o instrumento com uma professora surda, formada em piano pela Universidade Federal de Uberlândia. Prometi (2013), ainda afirma que a grande maioria dos professores de música apresenta dificuldades para ensinar música para pessoas surdas, não só pela falta de comunicação plena, mas, principalmente, pela falta de termos/sinais próprios para a música. Desta forma, na dissertação, ela desenvolve um glossário bilíngue em LIBRAS/Língua Portuguesa, com alguns termos/sinais em música.

Já o trabalho de Kuntze (2014), denominado “A relação do surdo com a música: representações sociais”, busca compreender como o indivíduo surdo constrói suas representações sociais com a música. Neste trabalho foram utilizados dois grupos focais formados por surdos. Um dos grupos era formado por indivíduos surdos musicalizados e o outro por indivíduos com a mesma faixa etária, mas não musicalizados. Com este

---

<sup>4</sup> O Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli tem sede em Uberlândia / MG.

trabalho, Kuntze buscou perceber as realidades distintas de cada um dos grupos, partindo dos contrastes existentes entre os mesmos, como consequência direta dos diferentes níveis de conhecimento e contato com música, seja como forma de entretenimento ou com objetivos de aprendizagem musical. Para ampliar as discussões sobre os significados atribuídos à música por parte dos surdos, esta autora realizou ainda uma entrevista semiestruturada com uma professora surda que também atua no ensino de música para surdos. Através dos dados apurados na entrevista, Kuntze (2014) procurou compreender, através das experiências desta professora, como um profissional de música que também é surdo percebe possibilidades e dificuldades da Educação Musical neste contexto:

Os resultados indicam que as vivências musicais do surdo são de extrema importância para seu posicionamento enquanto sujeito musical, fato este que implicará nas representações sociais. Semelhantemente, confirmou-se a necessidade de profissionais especializados que atuem no contexto de música e surdez, para que, através do emprego de estratégias e metodologias adequadas, possam propiciar um ensino eficaz à comunidade surda, evitando possíveis bloqueios ou traumas por parte do aluno. (KUNTZE, 2014, p.07).

Com relação às dissertações e teses, conforme já levantado por Kuntze e Schambeck (2013), foram abordadas temáticas como: poluição sonora e uso de fones de ouvido durante atividades laborais, papel da linguagem no desenvolvimento da inteligência de crianças com surdez, música e psicanálise, estudos de

percepção musical para surdos e cegos, e musicalidade e ensino de música ao aluno surdo.

Pensando no aprofundamento da temática em questão, na busca realizada através das palavras-chave 'música' e 'surdez', apenas três trabalhos cumpriam este papel. O primeiro trabalho que menciona-se aqui é o de Psicologia, desenvolvido por Hagiara-Cervellini (1998) sob o nome de "Representação do surdo como ser musical" que, também caracteriza-se como sendo o trabalho pioneiro no Brasil com relação a esta temática. Esta mesma autora, a partir desta tese, lançou também um livro denominado "A musicalidade do surdo: representação e estigma" (2003) que, até hoje acaba servindo como referencial para vários trabalhos que tratam de Educação Musical para surdos, por ser ainda uma produção que fornece ampla discussão sobre a questão do estigma que perpassa o contexto da Educação Musical e surdez.

O segundo trabalho é pertencente à área de Educação Física, intitulado "O uso de softwares para estimulação 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", de autoria de Luiz (2008). Neste trabalho foi desenvolvido um método para a avaliação do senso rítmico em pessoas com surdez, dos níveis de surdez severa à profunda. Neste método eram utilizados recursos visuais que visavam suprir a falta de recursos sonoros e, através destes recursos visuais, permitir aos surdos compreenderem a informação sobre o que o autor chama de ritmo ambiental. Este programa, denominado "Programa de Atividades Rítmicas Adaptadas" (P.A.R.A.), foi aplicado em um período de quatro meses, com o intuito de fazer com que os participantes percebessem o ritmo ambiental

(a música tocada) em seu parâmetro de velocidade, utilizando para isso os já mencionados recursos (ou dicas, como utiliza o autor) visuais que, nada mais eram do que oito ímãs com os desenhos de tartarugas (para ritmo lento) e coelhos (para ritmo rápido), dispostos em um quadro imantado, onde o pesquisador ia indicando através das figuras o ritmo que estava presente no ambiente naquele momento e, a partir disso, os envolvidos na pesquisa realizavam movimentos previamente orientados de acordo com o que estava sendo visualmente demonstrado ao grupo. Através deste trabalho, o pesquisador verificou que os surdos que participaram do P.A.R.A. apresentaram melhores resultados em suas performances em relação àqueles surdos que não utilizaram-se de apoio visual para compreenderem o ritmo ambiental. Entretanto, devido à necessidade de um bom conhecimento de padrões rítmicos por parte do professor que executa os toques no quadro, a possibilidade de levar este projeto a mais pessoas surdas fica restrito à ampliação do número de profissionais que tenham um nível mínimo de conhecimento neste sentido. Como a proposta deste trabalho era desenvolver um método visando a autonomia dos surdos durante a realização de atividades relacionadas ao ritmo, onde estes possam visualizar o ritmo ambiental (ou externo, como também menciona o autor), foram desenvolvidos dois *softwares* com a função de mostrar ao surdo o ritmo que está sendo tocado, propiciando isto através da percepção visual e/ou da percepção tátil, e permitindo que os surdos orientem assim suas ações motoras rítmicas.

E, por fim, a tese de Finck (2009), da área da Educação, intitulada “Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva”. Trata-se da primeira tese voltada para a temática de Educação

Musical para surdos. Esta pesquisa teve o intuito de investigar como se dá o processo de Educação Musical de alunos surdos, quando inseridos em contexto inclusivo para, a partir destas informações, buscar sistematizar, como a autora diz, “uma base para a Educação Musical de surdos, sempre pensando no contexto da escola regular, ou seja, pensando na inclusão”. Para a realização deste trabalho a pesquisa foi dividida em duas fases, sendo que na primeira foram realizadas observações e entrevistas com professores, diretores de escolas e demais profissionais que trabalhavam junto a alunos surdos, tentando compreender os seus pensamentos sobre a Educação Musical voltada para este público e, também, verificar como estas escolas estavam se adaptando às políticas governamentais de inclusão. Na segunda fase, realizou uma pesquisa-ação, em primeiro momento através de um “Projeto Piloto”, junto a uma turma de quinta série do ensino fundamental, composta por 35 alunos, dentre estes, duas alunas surdas. Nesta etapa foram verificadas as necessidades de adaptação de conteúdos e materiais pedagógicos, pensando-se sempre em uma aprendizagem musical significativa por parte dos alunos surdos. Em segundo momento, com base nas atividades desenvolvidas no projeto piloto, realizou-se a oficina “Sons em movimento”, junto a uma turma composta por dez crianças, sendo quatro delas surdas. Segundo a pesquisadora, a partir dos dados coletados, verificou-se que:

[...] a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas, ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Por outro lado, a descrição das atividades práticas contribui para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionaram com

os conteúdos musicais. (FINCK, 2009, p.8).

Além disso, a autora relata que foram verificadas aprendizagens musicais mais significativas por parte dos surdos, a partir do momento em que houve a utilização de materiais e recursos pedagógicos adaptados, o que, segundo a mesma, evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de Educação Musical voltados para crianças surdas que estejam inseridas em contextos inclusivos.

De acordo com Kuntze e Schambeck (2013), o levantamento de teses e dissertações aponta o período de 2005 a 2006 como sendo o de maior produção, apresentando cinco dissertações. Entretanto, segundo as autoras, também foi possível verificar através da busca pelas palavras-chave ‘arte’ e ‘surdez’ que, no período de 1992 a 2011, não houve produção de teses acerca deste tema.

Já com relação aos artigos publicados nas revistas e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), através da pesquisa pelas palavras-chave ‘surdo’, ‘surdez’ e ‘música’, verificou-se a existência de alguns trabalhos, sendo dois na ANPPOM, um de Lima e França (2009), sob o título de “Percepção e processamento musical: estudo de caso com usuários de implante coclear”, sendo que este texto não trata, efetivamente, de música e surdez, apesar de apresentar palavras-chave na busca e, o artigo de Kuntze; Schambeck (2013), denominado “Perspectiva do surdo em relação às vivências musicais” que, procurou identificar o papel da música na vida dos sujeitos surdos, buscando elementos que pudessem auxiliar na reflexão sobre a representação que a música tem no seu cotidiano.

Nos Congressos da ABEM foram encontrados quatro trabalhos, sendo dois trabalhos de Finck: “Surdez e Música: será este um paradoxo?” (2007), e “Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos” (2008), um de Silva (2008): “Atividades musicais para surdos: como isso é possível”, e o trabalho de Fiocruz e Magalhães (2011): “Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas”.

Lulkin (2010) discute a inserção da música e da expressão teatral. O trabalho “Atividades dramáticas com estudantes surdos” aborda o trabalho realizado na Escola Especial Concórdia, onde através de atividades dramáticas buscou-se introduzir a prática da expressão teatral no currículo escolar de estudantes surdos, propondo o jogo dramático, a improvisação e a representação teatral como objeto de ensino-aprendizagem.

Já pensando na questão da necessidade de adaptação de materiais, a utilização destas foi amplamente discutida por Schambeck (apud, FONSECA DA SILVA; LUNARDI; SCHAMBECK, 2012), ao ressaltar principalmente a importância das atividades musicais utilizarem como apoio o visual e o tátil, para facilitar a apropriação dos conteúdos por parte dos surdos.

### 2.3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO FORA DO PAÍS

Benari (2003), em sua obra “Ritmo interno”, ao tratar das crianças surdas, leva em consideração o movimento e a dança, sugerindo assim uma introdução aos conceitos musicais. Neste trabalho ela destaca a importância da expressão corporal para o surdo e a relação próxima existente entre a dança e a música,

justificando desta forma não haver nenhuma impossibilidade de propiciar música e dança às pessoas surdas. Ainda segundo esta autora,

Por que não? Quase todos gostam de dançar e mover-se. Por que o surdo deve ser privado deste prazer? Porque não proporcionar também para as crianças surdas os benefícios físico, mental, emocional e estético da dança como é feito para as crianças ouvintes? Dança e entusiasmo atestam o sentimento de bem estar que se deriva da prática desta atividade. (BENARI, 2003, p.16).

A autora afirma que música e dança estão ligadas de forma direta, e sugere alternativas de ação que servirão para orientar professores de dança ao realizarem trabalhos com elementos musicais em suas práticas com alunos surdos. Esta ligação entre música e dança é reforçada quando apresenta a ideia de que em algumas culturas, música e dança são designadas por uma mesma palavra, não havendo distinção entre estas duas práticas. Benari parte do princípio de que as pessoas não fazem uma atividade sem que realizem a outra, ou seja, quem faz música, também dança e, quem dança, também faz música.

O movimento, nesta perspectiva, pode melhorar a flexibilidade e a força do aluno surdo e, através da dança, o aluno surdo pode ter a possibilidade de se autoexpressar, expandir sua criatividade e, ter acesso a uma espécie de introdução à música, teatro e outras artes em geral. Utilizando-se do conceito de ritmo interno, ela acredita que este pode aumentar a compreensão do aluno surdo com relação ao ritmo abordado em música e dança e, a partir daquilo que a

autora chama de “respiração profunda”, este aluno pode ter melhorias em sua fala.

Salmon (2003) recomenda a utilização da dança como ponto de partida para atividades musicais, deixando a entender que o contrário também possa ocorrer, ou seja, os professores de música poderiam se valer das atividades de dança para, então, realizarem um trabalho que desenvolva habilidades relacionadas a uma aprendizagem musical, como consciência espacial, identificação e contagem de pulsos, entre outras.

Darrow e Gfeller (1991)<sup>5</sup> realizaram pesquisa cujo objetivo era o de examinar como estava a situação da Educação Musical para surdos em escolas públicas dos EUA. O texto apresenta os fatores que contribuíam para a integração bem sucedida de alunos surdos em turmas regulares de música. Segundo as autoras, os resultados revelaram que: mais da metade de todos os alunos surdos pesquisados estavam frequentando aulas de música em turmas regulares; dos alunos não integrados, menos da metade não recebem Educação Musical na sala de aula ou em outro contexto; muitos educadores musicais carecem de uma preparação educacional necessária para ministrar aulas de música para alunos com deficiência; muitas vezes não existe apoio institucional ou administrativo disponível; vários fatores, entre eles a falta de um currículo apropriado ou falta de comunicação com outros profissionais são identificados como sendo obstáculos para a integração bem sucedida de alunos surdos; apenas 35% dos entrevistados mencionaram ter os mesmos objetivos para alunos surdos ou para alunos com audição normal e; as metodologias, materiais e atividades abordados foram identificados como sendo úteis no processo de

---

<sup>5</sup> “A Study of Public School Music Programs Mainstreaming Hearing Impaired Students”

integração de alunos surdos em turmas regulares de música.

Pensando na questão da inclusão de alunos surdos em turmas regulares, Edwards (1974) ressalta que a surdez não deve ser um impedimento para que estes alunos participem das aulas de música. Darrow (2007), ainda menciona que os objetivos em aulas de música onde exista a presença de ouvintes e de surdos devem ser iguais para estes dois públicos, entretanto, fazendo-se necessárias algumas adaptações.

Goffman (1988) explica em seu texto que, os surdos normalmente são induzidos a fazerem cirurgias, utilizarem aparelhos auditivos, recorrerem a fonoaudiólogos, sendo todas estas, tentativas de “normalização”. De acordo com o autor, a utilização de próteses auditivas, nada mais seria do que uma tentativa de provar à sociedade que se é “normal”.

Com o avanço da ciência e da tecnologia, observa-se cada vez mais ações que visam devolver ao surdo a capacidade de ouvir. Na área da Educação Musical observa-se um volume de trabalhos que discutem a música com a função de reabilitação. Entre os trabalhos disponibilizados encontra-se o de Joiner e Weber (2009), que desenvolvem atividades musicais pensadas para o trabalho junto às crianças que possuem implante coclear. Neste trabalho, as autoras ressaltam que, de acordo com o Instituto Nacional de Surdez e Outros Distúrbios de Comunicação, dos EUA, cerca de 23 mil pessoas, sendo que deste total, dez mil crianças, aproximadamente, possuem implante coclear.

As autoras ressaltam que este dispositivo tem sido de grande auxílio para a reabilitação auditiva de indivíduos com diagnóstico de perda auditiva neurossensorial severa ou profunda e que, por isso, são incapazes de ouvir e/ou compreender a fala através de

aparelhos auditivos convencionais. Pensando neste público, mas não só na questão da reabilitação destes e, sim, em sua participação nas aulas de música de forma satisfatória e confortável, as autoras apresentam neste texto algumas recomendações que podem servir de base da ação de musicalização.

Já com relação ao estudo das atividades desenvolvidas pela MATD, Kyriakou (2012) observou algumas das atividades desenvolvidas por esta instituição. Estas observações resultaram em um relatório de pesquisa que se caracteriza como uma fonte de referência, pois apresenta um panorama do trabalho de Educação Musical voltada para os surdos. Neste trabalho, Karen Kyriakou observou como os professores de música desta instituição, especialistas em educação de surdos, ministravam suas aulas de música, verificando as abordagens adotadas por estes e a forma como faziam os estudantes surdos se envolverem nas atividades propostas. Também participou de *workshops* com os líderes dos conjuntos de jovens surdos de Huddersfield, Manchester e Londres, observando também as atividades desenvolvidas por estes grupos compostos por alunos de diferentes idades e conhecimentos musicais que, segundo ela, se juntavam para desfrutar do prazer de fazer música. Além disso, observou Paul Whittaker e sua equipe atuando em programas de facilitação de acesso à Educação Musical (inclusive com criação de coros) em escolas primárias e secundárias.

Segundo Kyriakou (2012), para que haja uma maior disseminação de programas de Educação Musical para surdos, há a necessidade de uma maior conscientização de todas as pessoas quanto à capacidade das pessoas surdas terem sucesso na realização de atividades com música. Ainda para esta

autora, os surdos são muitas vezes negligenciados em processos de inclusão, com relação à música. Para ela, as escolas e faculdades onde exista a presença de alunos surdos, devem incentivar a música como conteúdo central no currículo, por esta desempenhar um papel significativo no desenvolvimento físico e emocional das crianças. Sendo assim, teve o intuito de facilitar oportunidades para crianças e adultos surdos participarem de atividades musicais em suas comunidades, lembrando ainda que os adultos surdos poderão ser fortes influências para as crianças surdas, desde que suas experiências musicais tenham sido positivas.

Com relação a atividades práticas de Educação Musical para crianças, buscou-se também apoio na publicação de Salmon (2006), pesquisadora austríaca que organizou o livro intitulado "Ouvir-sentir-brincar". Nesta publicação são apresentados vários relatos de pesquisas práticas e fundamentadas, trazendo como referência a Educação Musical de crianças com deficiências auditivas. A autora argumenta a importância da obra ao afirmar:

*"Ouvir, sentir, tocar"* remete tanto a estímulos acústicos, vibratórios, tácteis, emocionais e sociais, como também a sua percepção e apresentação ativa. Por trás de "ouvir" está implícita a atividade individual e ativa de "ouvir com atenção". "Sentir" pode significar tanto estímulos vibratórios, tácteis, emocionais ou cinestésicos como também o lado emocional do sentimento. "Tocar" refere-se não somente ao tocar de instrumentos, histórias ou brincadeiras com movimento, mas também a Jogo/ ou o que é tocado, que por um lado é tocar, por outro jogar, brincar (SALMON, 2006, p.11, tradução ZILLER, 2014).

A autora relata que na condição de “ouvintes” quase não conseguimos compreender o que significa ter deficiência auditiva ou tornar-se deficiente, ou então, ainda com quais “experiências alguém cresce sob a condição de surdez”, como menciona Salmon (2006). Nesta obra encontram-se relatos do desenvolvimento individual e experiências sob condições de uma audição reduzida ou mesmo de surdez profunda, o acesso à música, o seu exercício e significado pessoal. Para a autora, o significado de música e movimento corporal para crianças com comprometimento auditivo e o direito à Educação Musical e, o estímulo ou terapia através da música e movimento, são pontos centrais. A fundamentação teórica esclarece temas de desenvolvimento importantes para todas as crianças, mas especialmente relevantes para crianças com comprometimento auditivo. Salmon e seus colaboradores apresentam os fundamentos práticos e sugestões que podem ser relevantes para diferentes faixas etárias de crianças, do último ano do pré-escolar até a idade escolar, e também visando o trabalho a ser desenvolvido junto a adolescentes.

Com relação a sentir a música, Glennie (2006) assim define a capacidade de sentir os sons:

O que significa realmente participação no âmbito dessa forma de arte? É o "som" música, ou é a "música" som? Como podemos tentar ouvir com atenção, antes de se ouvir e vice-versa? Deveríamos desenvolver a filosofia da língua italiana, usando o mesmo verbo para "ouvir" e "sentir"? Certamente a arte de ouvir com atenção e sentir extrapola o som implicado; ouvimos a própria orquestra da nossa conversa interior, comunicamos ideias sutis sobre meios físicos como expressão facial, velocidade e intensidade

dos movimentos, sua profundidade, aparência dinâmica. Estes todos são ingredientes musicais fundamentais, dos quais todos tomamos parte, sabendo disso ou não. É falsa a suposição de que só existe a música que o ouvido humano percebe e, se alguém não cai nesta categoria de audição, troca-se para uma outra categoria, a categoria do não ouvinte, ou seja, alguém que não pode ouvir música no sentido convencional. (GLENNIE 2006, p.7, tradução ZILLER, 2014).

Glennie continua sua explicação do papel da música para o ser humano, independentemente da capacidade auditiva preservada ou não. “Música é a nossa linguagem do cotidiano - não existe o "não ser musical”. Neste sentido, tocar um instrumento seria apenas um pequeno aspecto que faz a música, mas um aspecto importante.

Para Glennie,

Nossa língua é um tipo de música, repleta de tons, frases, dinâmica, ritmo, destaques, expressões e sentimentos. Língua de sinais é até mesmo uma forma melhorada de música, pois a força da imaginação desempenha um papel mais importante no processo da observação direta, do focar, e da concentração; não se permite que distrações externas atrapalhem nossa experiência, em vez disso o corpo vibra com uma expressão exagerada, que transporta a dinâmica do silêncio para a dinâmica mais barulhenta e certamente mais rica em expressão. (GLENNIE, 2006, p.09 tradução ZILLER, 2014).

Glennie continua sua explicação sobre o processo de escuta ampliada mencionando que, para ela, quando olha-se para uma partitura de uma peça musical, resulta-se desta ação, com frequência, para muitos, apenas um mínimo sentido expressivo. Entretanto, assim que a página impressa é transposta para um instrumento, é possível desenvolver de imediato uma resposta emocional. Não haveria, assim, diferença se o indivíduo é ouvinte ou não ouvinte, pois sempre será possível valorizar detalhes do som, por causa da capacidade de perceber coisas de forma mais profunda do que apenas o ouvido nos permite ouvir. “Nós temos uma escolha: ou usamos nosso corpo todo como caixa de ressonância ou não”. (GLENNIE, 2006, p. 8)

A autora finaliza seu texto afirmando que a experiência musical mais ampla, com o uso de todos os sentidos, passaria a ser sentida pelo corpo inteiro, ou seja, a experiência musical somente com o auxílio dos ouvidos pode ser comparada com a experiência da alimentação, sem a emissão de sinais que indicam o sabor do alimento. Neste sentido, afirma ela, ficaríamos satisfeitos, saciados e sobreviveríamos, perceberíamos a consistência e a temperatura dos alimentos, mas não poderíamos afirmar que o alimento tivesse sido “experenciado” ou, então, descrever o relacionamento do alimento com o próprio corpo ou a alma. (GLENNIE, 2006, p.9). Ao esquecer que a experiência sonora não ocorre apenas com o ouvido, mas com o corpo todo, seria igual ao “comer sem saborear”. Assim, Glennie define que além de ouvir, todos os outros sentidos deveriam ser estimulados e, desse modo, a soma de todos os sentidos, de forma integrada, poderia auxiliar no desenvolvimento maior do ser humano.

### 3 METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a pesquisa qualitativa, pois esta explora as características dos indivíduos e cenários que não podem facilmente ser descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e coletado pela observação, descrição e gravação. Alguns autores compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e, em seguida, pelos sociólogos, em estudos sobre a vida em comunidade. Só, posteriormente, irrompeu na investigação educacional.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características principais da investigação qualitativa, sendo elas:

- 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, os dados são recolhidos e complementados pela informação que se obtém através do contato direto do pesquisador com o ambiente natural.
- 2) pesquisa qualitativa é descritiva, isto é, nela os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, o que permitirá uma análise em profundidade, em toda a sua riqueza.
- 3) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto.
- 4) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutivamente, isto é, na investigação qualitativa os pesquisadores tendem a fazer abstrações à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Em outras palavras, busca-se a compreensão dos dados a partir das perspectivas dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45-50)

Já de acordo com Godoy (1995),

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 21)

Com relação a esta pesquisa, ao idealizá-la, o intuito era realizar uma investigação que envolvesse as práticas musicais desenvolvidas por grupos de músicos que tivessem a presença de surdos. Ficou claro que os grupos apresentam uma dinâmica própria e, por isso, adotou-se a estratégia do acesso às informações já disponibilizadas em *sites* e que são de domínio público. Neste caso, optou-se por verificar estas atividades e particularidades de cada projeto, através de uma pesquisa inicial, sendo esta uma pesquisa exploratória, partindo principalmente do levantamento feito em *sites* que tratavam desta produção dos grupos mencionados.

Ao mesmo tempo, buscou-se estabelecer contato com a *Music and the Deaf* (MATD), sediada na Inglaterra. Com o consentimento da MATD, decidiu-se pela busca de apoio no material utilizado por esta instituição, para realizar a análise das práticas musicais, dos recursos utilizados e da estrutura curricular desta, já que ela atende alunos surdos em contexto inclusivo.

A opção pela abordagem qualitativa vem, então, ajudar a compreender essas subjetividades no trabalho de Educação Musical para alunos surdos.

### 3.1 LEVANTAMENTO DE DADOS

A primeira fase desta pesquisa constituiu-se de um levantamento dos grupos de músicos com presença de surdos. É importante destacar que certamente existem outros além daqueles que aqui serão apresentados, mas partindo-se dos critérios de busca por *blogs*, entrevistas e *sites*, foram identificados quatro grupos. Como preparação para o contato com estes grupos musicais, utilizou-se os endereços de e-mail disponibilizados nos *sites* destes. Para analisar o material encontrado buscou-se apoio na pesquisa documental, assim definida:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (GODOY, 1995, p. 21).

Além disso, a autora ainda salienta que,

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais,

grafismos, imagens, fotografias, filmes). (GODOY, 1995, p. 21-22).

Neste caso, o pesquisador não estava presente na produção de tais documentos, mas mesmo assim, ainda segundo Godoy, estes documentos podem ser considerados “primários”, uma vez que foram produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado e, seriam considerados “secundários”, caso fossem coletados por pessoas que não estavam presentes na ocasião da sua ocorrência.

Após esta primeira análise dos materiais disponibilizados nos *sites* oficiais dos grupos e, também em outros *sites* onde apareciam entrevistas e vídeos a respeito dos trabalhos realizados, surgiu a possibilidade de uma análise da proposta da MATD. Os critérios para a escolha desta instituição podem ser assim descritos: 1) Metodologia organizada e sequenciada para guiar o trabalho do professor em sala inclusiva; 2) Instituição reconhecida pelo país onde atua; e 3) Experiência em Educação Musical para surdos. Estes fatores foram fundamentais para a escolha desta instituição, passando-se a considerá-la como mais um grupo que poderia fornecer subsídios para a identificação das práticas musicais com indivíduos surdos.

A segunda fase deste trabalho constitui a procura por ações concretas que ocorram em salas de aulas que apresentem contexto inclusivo.

### 3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados – ou evidências, como utiliza Yin (2005) – pode ser realizada a partir de fontes distintas, tais como: documentos (análise documental), entrevistas, registros em arquivo, artefatos físicos, observação direta e observação participante.

Segundo ele, para aumentar a qualidade da pesquisa, além da atenção dada a cada fonte, existem princípios predominantes que precisam ser levados em consideração ao realizar-se um trabalho de coleta de dados. São eles:

- a) várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas);
- b) banco de dados para o estudo de caso (uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);
- c) encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletado e as conclusões a que se chegou). (YIN, 2005, p. 109)

Pensando nesta afirmação e, buscando mais fontes de evidências, para um futuro encadeamento com aquelas já encontradas através da análise documental, partiu-se para a realização das entrevistas e de observações de atividades de sala de aula.

### **3.2.1 Entrevistas**

Para Yin (2005), as entrevistas são fontes essenciais de informação, mesmo correndo-se o risco de parecer que aquelas não sejam investigações estruturadas e, sim, uma espécie de conversa guiada.

Já segundo Duarte (2002),

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesse caso, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o

universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, 2002, p. 141).

As entrevistas semi-estruturadas seriam realizadas com professores de música que tiveram ou estavam tendo alunos surdos incluídos nas aulas de música. Para tanto, estabeleceu-se contato com alguns professores de música que atuam com alunos surdos e, a partir destes contatos, três possibilidades de participação na pesquisa foram encontradas.

De modo geral, buscava-se identificar as concepções destes professores sobre inclusão, principalmente tratando-se da inclusão de alunos surdos em aulas de música, e os apoios pedagógicos utilizados para promover uma aula de música inclusiva.

Através do roteiro de entrevista elaborado, também buscava-se identificar artefatos da cultura surda utilizados nestas práticas, materiais adaptados e a forma de comunicação utilizada entre alunos surdos, professor e colegas ouvintes.

O primeiro professor que, será chamado de Lucas, atua em uma escola pública regular reconhecida pela sua preocupação em incluir alunos que apresentam diferentes deficiências em seus trabalhos realizados em sala de aula. Este professor, no ano de 2014, ministrou aulas de música para duas estudantes surdas. Este, além de participar da entrevista semiestruturada e conversas informais, também autorizou a observação de suas práticas, tendo sido observado em cinco momentos diferentes.

O segundo professor que, será chamado de Fabrício, atua como professor de música em duas

escolas de educação básica. Este mencionou que durante suas atividades como professor em diversas turmas, recebeu alunos com deficiência, mas que apenas em 2014 teve a presença de alunos surdos em suas aulas de música. Este professor disponibilizou-se a fazer uma entrevista já que não foi possível o agendamento de observações de suas práticas em tempo hábil para a realização desta pesquisa.

O terceiro professor que, será chamado de Alex, desenvolveu uma oficina de música como atividade extracurricular para alunos surdos, a convite de uma escola de ensino fundamental. Esta atividade foi desenvolvida nesta escola entre os meses de Novembro e Dezembro de 2014, não sendo também possível a sua observação. Desta forma, através de entrevista, Alex relata suas práticas musicais com ênfase na utilização de instrumentos de percussão que foram desenvolvidas com este grupo.

### **3.2.2 Observações**

A observação, segundo Creswell (2007), ocorre quando o pesquisador toma notas de campo sobre comportamentos e atividades de pessoas no ambiente natural. Portanto, é importante determinar com antecedência “o que” e “o como” observar.

Sendo assim, a observação foi dirigida para as atividades de sala de aula, realizadas pelo professor Lucas, que poderiam ter vínculo com as questões de pesquisa levantadas, ou seja, procurava-se identificar as adaptações de materiais em sala de aula que poderiam existir, assim como verificar a participação das alunas surdas nas atividades em grupo que envolvessem a música, a comunicação destas alunas com seus colegas e professor, a atuação das intérpretes de LIBRAS

presentes em salas de aula, e o que aqui serão chamados de apoios pedagógicos.

Moreira e Caleffe (2006) apontam duas formas de observação: a sistemática e a participante. A primeira é aquela na qual o pesquisador não se envolve, observando o comportamento dos participantes sem interrupções para esclarecimentos. Já a segunda é aquela que o pesquisador entra “no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser membro desse mundo” (ibid., p. 201).

Tomando-se estas definições, a observação sistemática foi a adotada nesta pesquisa, pois durante o processo de investigação o pesquisador não se envolveu no “mundo social” das alunas e do professor, mas a partir da observação buscou extrair elementos que pudessem auxiliar no entendimento das ações de ensino-aprendizagem de música em sala de aula inclusiva.

### 3.3 ANÁLISE DE DADOS

Em primeiro momento, a análise dos dados levou em consideração os materiais coletados a partir dos *sites* dos grupos musicais com a presença de músicos surdos encontrados no levantamento de possíveis locais para observações destas práticas, além de outros materiais a respeito destes grupos disponibilizados na internet, como entrevistas e vídeos acerca do trabalho realizado por eles. Também foram analisadas apenas em sua estrutura e organização as apostilas coletadas junto à MATD, observando-se a organização e sequência dos conteúdos apresentados, o repertório musical utilizado nas atividades propostas e o nível de conhecimento exigido por parte do educador que viesse a utilizá-las em suas práticas, buscando-se verificar ainda a percepção

dos educadores surdos que criaram estas apostilas quanto ao rumos vislumbrados para a Educação Musical voltada para surdos que estejam inseridos em contextos inclusivos.

Já em segundo momento, com posse das informações coletadas através das apostilas e do levantamento feito a partir da internet, foram analisadas práticas de Educação Musical com surdos e entrevistas com três professores atuantes neste contexto, buscando-se evidenciar características diferenciadas (ou não) existentes neste contexto e que facilitem ou melhorem a atuação do professor de música em suas práticas de Educação Musical junto a surdos que estejam inseridos em contexto inclusivo.

Desta forma, além das conversas com o professor Lucas que, teve suas práticas observadas, mais dois educadores foram entrevistados sem que houvesse a observação de suas práticas, apenas com o intuito de perceber se os mesmos utilizavam-se de alguns recursos pedagógicos - ou apoios pedagógicos - como serão chamados os recursos utilizados para auxiliar de alguma forma durante as práticas de Educação Musical, como o caso da presença de intérprete.

### 3.4 CRITÉRIOS ÉTICOS

Segundo Creswell (2007), em uma pesquisa que envolve pessoas, devem estar claros os objetivos da pesquisa, de modo que os participantes não sejam colocados em uma situação de perigo e/ou constrangimento. O autor ainda estabelece alguns critérios que devem ser levados em consideração ao elaborar-se os formulários de consentimento. De acordo com Creswell, os seguintes itens devem constar: direito de participar voluntariamente e desistência, o objetivo do

estudo, os procedimentos do estudo, direito a fazer perguntas e obter cópia do resultado, privacidade, benefícios do estudo para a pessoa e assinatura do participante e pesquisador. O autor reforça também a questão do anonimato dos participantes, quem cuidará dos dados obtidos e a verificação dos dados. Assim como, uma linguagem politicamente correta no relatório, o uso de informações verídicas e completas, a repercussão do resultado e a liberação de detalhes da pesquisa.

Para a elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), adotou-se alguns cuidados éticos de modo a evitar a exposição dos professores e alunos participantes da mesma. Neste sentido, os nomes e a localidade das escolas foram ocultos. Da mesma forma, evitando-se uma possível identificação dos professores entrevistados, os nomes próprios foram substituídos por pseudônimos, visando preservar suas identidades. Além disso, os professores que participaram desta pesquisa assinaram o TCLE, permitindo a utilização das informações coletadas nas entrevistas e nas observações.

### 3.5 REFERENCIAL TEÓRICO

O Index (BOOTH; AINSCOW; 2000, apud SANTOS, 2012) foi produzido pelo Centro de Estudos em Educação Inclusiva do Reino Unido e, sua versão em português foi traduzida por Mônica Pereira dos Santos e redigida pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE) do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo o texto encontrado neste documento,

O INDEX é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É um documento abrangente que pode ajudar qualquer um a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de seus ambientes. Os materiais são desenhados de modo a contemplar a riqueza de conhecimentos e experiências que as pessoas tem sobre sua própria prática. Eles desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independente do quão “inclusiva” ela seja considerado no atual momento”. (BOOTH; AINSCOW, 2000, p. 5, apud SANTOS et al, 2014, p.487)

Este texto ressalta que a inclusão normalmente é associada a estudantes que possuam algum impedimento ou que sejam considerados como tendo “necessidades educacionais especiais”. Entretanto, no Index a inclusão diz respeito à educação voltada para todos os jovens e crianças, independentemente das suas características pessoais e educacionais, procurando desenvolver um exame detalhado de como reduzir ou acabar com as barreiras à aprendizagem que possam surgir no caminho de cada estudante.

A partir da visão de pais, educadores, dirigentes escolares e outros membros da comunidade, o objetivo do Index é oferecer às escolas um processo de autorrevisão e desenvolvimento com apoio destes atores mencionados anteriormente.

O Index não visa ser uma iniciativa educacional adicional, mas sim uma maneira de aprimorar escolas com base em valores inclusivos. Segundo a redação do mesmo,

Ele não é uma alternativa para aumentar o sucesso, mas relaciona-se a fazer isso de

modo tal que se construa relações de colaboração e aprimoramento no ambiente de ensino e aprendizagem. Ao estar atento a valores e às condições para o ensino e a aprendizagem, o INDEX pode ajudar a manter o aprimoramento das escolas. Ele encoraja uma perspectiva de aprendizagem na qual as crianças e os jovens estejam ativamente envolvidos, integrando aquilo que lhe é ensinado com sua própria experiência. Trata-se de um documento prático, que estabelece o que significa inclusão em todos os aspectos das escolas: na sala dos professores, nas salas de aula, nos pátios. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 6)

Este material foi produzido ao longo de três anos, contando em sua elaboração com a participação de uma equipe formada por professores, pais, pesquisadores, gestores de escolas e também um representante de organizações de pessoas com deficiência que possuíam grande experiência no trabalho de procurar desenvolver a inclusão e encorajar o processo de inclusão nas escolas.

Para a elaboração deste material, seis escolas primárias e secundárias foram utilizadas no projeto piloto. Mais tarde, uma versão modificada e mais detalhada do projeto foi desenvolvida e aplicada em 17 escolas de quatro localidades diferentes, onde pode-se observar que estes materiais trabalhados auxiliavam as escolas na percepção de questões de desenvolvimento que, de outra forma, talvez passassem despercebidas e, a partir desta percepção, estas trabalhavam para modificar ou melhorar tais condições durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos neste contexto inclusivo. Além disso, todas as escolas tiveram a oportunidade de sugerir modificações para a melhoria

deste material, auxiliando assim na elaboração e aprimoramento do mesmo.

Em Março de 2000 foi publicada e distribuída de forma gratuita a primeira versão deste documento, chegando a todas as escolas primárias, secundárias, especiais e a todas as autoridades envolvidas com educação na Inglaterra, através do Departamento de Educação e Emprego.

No texto introdutório do Index há a ressalva de que o mesmo não possui uma forma pré-estabelecida de utilização, entretanto, ressalta que algumas escolas preferem apoiar-se em algum educador que já tenha utilizado este material, para aí então, com apoio de pais, educadores e gestores, desenvolver melhores atividades a partir deste.

Com relação aos conteúdos, salienta-se que existem quatro elementos importantes ao Index:

Conceitos-chave:

- Apoiar o pensar sobre o desenvolvimento inclusivo da escola. Estrutura de revisão: dimensões e seções
- Estruturar a abordagem avaliativa e o desenvolvimento da escola. Materiais de revisão: indicadores e questões
- Capacitar uma revisão detalhada de todos os aspectos de uma escola e ajudar a identificar e implementar prioridades de mudança.
- Assegurar que o processo de revisão, planejamento para a mudança e colocação de planos em prática sejam, em si mesmos, inclusivos. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 7)

Com relação aos conceitos chave, com vistas a desenvolver o que o texto chama de uma linguagem para a inclusão, são mencionados: inclusão, barreiras à

aprendizagem e à participação, recursos para apoiar a aprendizagem e a participação, e apoio à diversidade.

Pensando nas observações e na questão principal deste trabalho, sendo esta: “Quais os apoios pedagógicos encontrados nas práticas musicais realizadas em contexto inclusivo onde exista a presença de surdos?”, os conceitos chaves denominados “barreiras à aprendizagem e à participação” e, também os “recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” mostraram-se bastante úteis, tendo em vista que se buscava compreender os recursos e apoios pedagógicos utilizados pelos educadores musicais durante a realização de suas práticas. Elementos importantes para extinguir ou, ao menos, reduzir consideravelmente, as barreiras que impediam os alunos surdos de participarem de forma satisfatória das atividades que envolvem a música.

## 4 PRÁTICAS MUSICAIS E ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS COM MÚSICOS SURDOS

Neste capítulo apresenta-se o trabalho musical realizado por grupos que têm como integrantes músicos surdos. Os grupos investigados foram: “Surdodum” de Brasília/DF, “Ab’Surdos” da cidade de Uberlândia/MG, “Os Batuqueiros do Silêncio”, de Recife/PE e “Música do Silêncio”, de São Paulo e o trabalho da instituição inglesa *Music and the Deaf* (MATD). Os dados a serem apresentados neste momento se restringem à observação das informações disponibilizadas pelos seus organizadores nos *sites* oficiais destes grupos e outras informações disponíveis na internet.

Os dados apresentados a seguir foram organizados e retirados dos *sites* oficiais dos quatro grupos musicais brasileiros com integrantes surdos já mencionados anteriormente, e também de outras fontes disponíveis na internet.

Cabe lembrar que nos *sites* destes grupos não existe menção ao grau de perda auditiva dos seus participantes, contudo, os estudos sobre música e surdez têm apontado diferentes níveis de perdas auditivas por parte dos músicos surdos.

### 4.1 SURDODUM

Desde criança convivendo com uma colega surda em seu período escolar, a professora e fonoaudióloga Ana Lúcia Soares<sup>6</sup> já sonhava em realizar um trabalho que promovesse a inclusão social de jovens surdos. Em

---

<sup>6</sup> Os nomes e as informações deste texto foram extraídos dos *sites* dos grupos e de outras fontes na internet, e estão disponíveis para consulta pública. (Endereços de acesso podem ser consultados nas referências).

seu primeiro emprego, no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Paroni (CEAL), uma escola pública especializada no ensino voltado para pessoas surdas, onde trabalhava como alfabetizadora de crianças surdas e educadora musical, Ana Lúcia começou a desenvolver o Surdodum enquanto participava cantando junto a um grupo de percussão, e acabou recebendo um convite para ensinar seus alunos a tocarem percussão em um show de final de ano. Surgiu, assim, o Surdodum, em 1994. Com o sucesso da apresentação, no ano seguinte, esta mesma professora transformou a ideia em um projeto e o submeteu à aprovação da Fundação Educacional do Distrito Federal. O nome do projeto foi ideia de Clésio Alves, um dos alunos, tendo como objetivo misturar a palavra surdez com o nome de um dos grupos de percussão mais conhecidos do Brasil, o grupo baiano Olodum.

Ana Lúcia Soares desenvolve a percepção de ritmo em seus alunos usando as batidas do coração, dos pés, das mãos, a respiração, o relógio e, também, utilizando-se de informações visuais. Outra técnica de percepção de ritmo se dá por meio da pulsação da música, principalmente através de sons mais graves, o que, pode ser comparado ao que sente um ouvinte ao escutar uma música em volume muito elevado, podendo sentir as vibrações sonoras desta música em seu corpo. Já no trabalho de canto/vocalização, a professora canta e interpreta as músicas para Andréia e Luciana, outras duas integrantes que também cantam durante as apresentações.

Segundo a professora Ana Lúcia, o processo de tocar e cantar ajuda os alunos a desenvolverem, mais rapidamente, a capacidade de falar, demonstrando grande rapidez na aprendizagem. Através deste trabalho,

melhoram a fala e, conseqüentemente, sua capacidade de comunicação e também a autoestima.

A banda show do Surdodum gravou em 2004 um CD denominado “Na batida do silêncio”, que reúne dez músicas inéditas compostas por um integrante do grupo. Em 2010 foi produzido também um DVD. De acordo com a sua idealizadora, desde sua criação o grupo Surdodum ascendeu muito, e o trabalho desenvolvido vem sendo reconhecido pela mídia.

Como destaque também cabe mencionar a premiação recebida em 2003, através da Fundação Banco do Brasil, passando a integrar o Banco de Tecnologias Sociais desta entidade. O projeto conta, ainda, com o “Surdodunzinho”, trabalho voltado para crianças de quatro a doze anos.

## 4.2 AB'SURDOS

Em 2001, a professora Sarita Araújo Pereira criou o projeto “O surdo: caminho para educação musical” que, atendia a 37 estudantes surdos que podiam optar por aulas de violão, teclado, bateria, musicalização, jazz, coral e desenho. Por possuir “surdez parcial”, esta professora sentiu a necessidade de criar uma forma de facilitar a vida de outros surdos interessados em atividades musicais. Segundo ela, começou a aprender piano aos oito anos de idade, tendo a música grande importância na sua vida. Tendo como base a sua própria experiência, criou o projeto para que alunos surdos também pudessem aprender música em um conservatório. Atualmente, o projeto conta com o apoio de mais uma professora de música.

Segundo as professoras, o aprendizado musical se dá de forma diferente para cada estudante, variando de acordo com a audição residual de cada um.

Entretanto, a vibração acaba sendo um elemento comum no ensino de música para surdos, tanto nos casos de surdez parcial como nos casos de surdez total. Ambas ressaltam a importância de se trabalhar a percepção vibracional e, a partir desta percepção, inicia-se o trabalho rítmico. Para tanto, sempre que possível, utilizam-se de um ambiente onde se tenha um bom “retorno”, como um tablado, por exemplo. Outra forma utilizada pelas professoras é a de sempre deixar caixas de som direcionadas para os estudantes surdos e, também, utilizar-se de instrumentos que propiciem um bom som, facilitando assim a percepção por parte destes educandos. Para Sarita, a força de vontade apresentada pelos educandos surdos com os quais trabalha é tão grande que, muitas vezes, se torna até mais fácil ministrar aulas de música para estes do que para estudantes ouvintes.

Deste trabalho, cabe destacar a aluna Daniele Prometi, com surdez profunda que, foi a primeira aluna de piano da professora Sarita, tendo iniciado seus estudos quando tinha apenas 12 anos de idade. Atualmente é tecladista do grupo Ab'Surdos e, a primeira estudante surda a se formar como técnica em música no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia/MG.

O grupo Ab'Surdos surgiu em 2004 e, é composto por 13 músicos, sendo oito surdos e cinco ouvintes voluntários. Além de materiais disponibilizados na internet, o grupo produziu em 2010 seu primeiro DVD e, em 2015, o segundo DVD foi lançado. O trabalho de Educação Musical realizado no conservatório gerou a produção de um dicionário musical para surdos. Segundo Sarita, este projeto está em fase de finalização e deverá ser disponibilizado para a comunidade surda em versões impressa e digital.

Além destas informações encontradas a respeito deste grupo, já existem também algumas publicações no meio acadêmico que tratam das práticas musicais do mesmo, como os trabalhos (SILVA; PEREIRA, 2014) e, (PEREIRA, 2004), já mencionados anteriormente, onde destacam as práticas realizadas por este grupo, enfatizando, como o próprio título do trabalho já permite compreender, as possibilidades de desenvolvimento deste e os desafios encontrados em seu processo de realização.

### 4.3 BATUQUEIROS DO SILÊNCIO

Este projeto foi idealizado por Irton Silva, mais conhecido no meio artístico como Batman Griô. A denominação “Griô” é um termo africano, utilizado para referir-se a pedagogos práticos que trabalham a educação de maneira informal, através de lendas e histórias.

Dentro deste projeto, este educador realizou oficinas de musicalização e, a partir delas, surgiu o grupo “Batuqueiros do Silêncio”. A ideia para a criação deste grupo surgiu quando Batman assistiu ao filme “O resto é silêncio”, que apresenta a história de uma jovem surda que, levada por sua vontade de dançar, utiliza recursos luminosos para sentir o ritmo das músicas.

A partir da ideia suscitada por este filme, este educador que, já participava de atividades inclusivas, começou a vislumbrar a metodologia que denominou “MusicaLibras”, em que luzes substituem os recursos sonoros. Para aplicar esta metodologia são utilizados alfabeto musical/visual, metrônomo visual e sensores nos instrumentos.

Através de uma parceria firmada com o atelier percussivo “Casa do Tambor”, esta experiência ficou

ainda mais acessível, podendo-se assim passar a trabalhar também com estes artifícios voltados para a parte visual dos educandos, como luzes e sensores adaptados aos instrumentos, facilitando assim o melhor desenvolvimento das atividades propostas. A ideia de um metrônomo convencional foi adaptada por Batman, tornando-se um metrônomo visual, sendo um equipamento constituído por quatro lâmpadas ligadas a um sequenciador eletrônico. No começo das atividades, este era usado apenas para marcar frases rítmicas dentro de um compasso musical, mas com o passar do tempo, acabou sendo empregado também na tradução literal de frases musicais. Segundo Batman, estas lâmpadas do metrônomo possuem tamanhos e cores diferentes, trabalhando através desta dinâmica a intensidade e as pausas das músicas.

Este trabalho foi desenvolvido durante toda a prática pedagógica de musicalização que teve início em abril de 2009, com a residência artística do educador musical Batman Griô em uma escola bilíngue da cidade do Recife/PE, através do prêmio “Interações Estéticas”, oferecido pela FUNARTE/Ministério da Cultura. Na sequência, durante um *workshop* realizado no 19º Festival de Inverno de Garanhuns, evento este promovido pela FUNDARPE (Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico Pernambucano), este educador teve a oportunidade de experimentar as suas técnicas desenvolvidas durante esta residência, transformando-a também em uma espécie de alfabeto musical-visual, em que as figuras de tempo são representadas por sinais visuais. Esta metodologia foi aplicada para um grupo de jovens surdos, oriundos de cidades do agreste pernambucano.

No ano de 2010, a proposta desenvolvida por Batman Griô, intitulada “Batuqueiros do Silêncio – um

baque de nação promovendo a inclusão” foi a única proposta do estado de Pernambuco a ser contemplada no edital “Ideias criativas para o 20 de Novembro”, promovido pela Fundação Palmares/Ministério da Cultura. Através deste prêmio foi possível iniciar-se então a oficina que deu origem a este grupo de percussão denominado “Batuqueiros do Silêncio” que, apresenta-se tocando ritmos da cultura popular brasileira, como: maracatu de baque-virado, frevo, samba, ciranda, entre outros. O grupo é formado por jovens com idades entre 15 e 29 anos que, apresentam surdez parcial ou total, e são oriundos da cidade do Recife ou região metropolitana. Os integrantes deste grupo participaram de oficinas de musicalização, ministradas pelo grupo Batmacumba, através do núcleo “Batmacumba Inclusiva”, criados e coordenados por Irton Silva.

As apresentações são realizadas com a presença apenas de integrantes do grupo ou em parceria com músicos locais, em atividades que englobam desde seminários em escolas e universidades, até eventos oficiais do calendário cultural de Pernambuco, como o Carnaval Multicultural do Recife, em 2011. Nesta ocasião foi lançado o bloco “Batuqueiros do Silêncio”, primeiro bloco “músico-acessível” do mundo, formado exclusivamente por pessoas com surdez total ou parcial.

#### 4.4 MÚSICA DO SILÊNCIO

Fábio Bonvenuto, professor de música e idealizador do projeto Música e Silêncio, afirma que o trabalho surgiu com o envio de instrumentos para montar uma banda na Escola Municipal de Educação Especial Madre Lucie Bray, da cidade de São Paulo. A escola atende alunos surdos, entretanto, a diretora, antes de

recusar os instrumentos, perguntou aos alunos se havia interesse por parte dos mesmos na criação desta banda, e dois deles manifestaram-se a favor da atividade. O professor que até este momento trabalhava apenas com a educação musical para alunos cegos, passa então, a atender, também, alunos surdos.

O projeto iniciou as atividades em 2005, com uma proposta inclusiva, pois além de atender alunos cegos e surdos inclui nas atividades alunos que não apresentam nenhuma deficiência. O professor Fábio salienta que no começo das atividades, tentaram fazer com que os alunos tocassem violão, entretanto, sem uma adaptação os alunos não conseguiam se interessar e a tentativa foi abandonada. Da mesma forma, houve uma tentativa de se ensinar trompete ao grupo. Novamente o instrumento não teve alunos interessados. Então, conforme ainda salienta este educador, os instrumentos de percussão acabaram sendo o meio para iniciar-se a aprendizagem musical. Foram então os instrumentos percussivos que guiaram o caminho para o desenvolvimento do projeto, por terem sido mais facilmente adotados pelos surdos.

O professor Fábio destaca como importante para a valorização e consolidação do grupo “Música do Silêncio” o recital realizado juntamente com a Orquestra do Estado de São Paulo (OSESP), quando da visita da musicista Evelyn Glennie ao Brasil, no ano de 2004. No portfólio do grupo constam apresentações em diversos locais do Brasil e exterior. Destaca-se ainda, a premiação como “Professor em Destaque”, justamente pelas atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Especial Madre Lucie Bray.

## 4.5 MUSIC AND THE DEAF

Segundo informações obtidas na página oficial da própria MATD, esta instituição foi fundada em 1988 por Paul Whittaker. A MATD visa auxiliar pessoas surdas e aqueles que trabalham diretamente com elas, tendo por objetivo facilitar a aprendizagem musical das mais de 9 milhões de pessoas que apresentam perda auditiva no Reino Unido. Desta forma, com uma ampla gama de atividades e projetos, a MATD já realizou trabalho com milhares de pessoas surdas de todas as idades.

Paul Whittaker nasceu em 1964, em Huddersfield, na Inglaterra. Seu nível de surdez é considerado como profundo. Entretanto, independentemente do seu grau de surdez, toca piano e órgão, além de treinar coros. É formado em música pela Universidade de Oxford, tendo pós-graduação no *Royal Northern College of Music*, em Manchester. Antes de fundar a MATD, Paul já atuava como intérprete de teatro, e em 2010 realizou a sua primeira performance pela *BBC Proms*.<sup>7</sup>

Já Danny Lane iniciou sua participação na MATD em 2002, atuando como gerente de projetos. Em 2012 tornou-se gerente geral. Ao longo dos anos, Danny tem realizado pesquisas em escolas, produzindo uma série de materiais, entre eles, a apostila denominada “*Keys to Music with Deaf Children*”. Além deste trabalho, Danny fundou a orquestra Juvenil *West Yorkshire* para surdos, que influenciou diversos grupos semelhantes pela Inglaterra. Com este grupo, Danny apresentou-se em 2008 no Royal Albert Hall, durante o Festival Nacional de Música para a Juventude.

Danny foi criado perto de Selby, e também é surdo profundo de nascença. Formou-se em Música e Língua

---

<sup>7</sup> Produtora de eventos culturais da rede de televisão BBC de Londres.

Francesca pela Universidade de *Keele* e, também estudou na *Universite d'Amiens*, na França. Danny toca piano e, segundo ele mesmo, é apaixonado por música “clássica”.

Estes dois profissionais têm importante papel no desenvolvimento do trabalho realizado pela MATD. Segundo Whittaker (2006), eles organizam *workshops*, oferecem palestras, fazem apresentações teatrais, pesquisas, e publicam uma série de livros e prospectos. Whittaker enfatiza que a MATD não é uma organização de musicoterapia. A instituição MATD trabalha com pessoas com todos os níveis de surdez, e o foco do trabalho está justamente em musicalizar e ter prazer através da música, como ele ainda enfatiza:

Nosso foco é dar às pessoas a capacidade criativa, social, cultural e emocional e possibilitar que eles explorem desde tenra idade, para aproveitar essa experiência ao longo de suas vidas. (WHITTAKER, 2006, p. 35, tradução ZILLER, 2014)

Segundo Whittaker, inicialmente o foco do trabalho era a prática musical, ou seja, fazer com que os surdos se interessassem pela música e que tivessem experiências musicais de forma ativa. Grande parte desse trabalho é realizado em oficinas, as quais são realizadas de maneiras muito diferentes. Entretanto, a dinâmica de início é igual, sendo trabalhado o senso rítmico, para depois passar para o trabalho com instrumentos. Segundo ele:

A base de toda música é o ritmo. Quando não se reconhece e não se sente o pulso/compasso, será sempre um problema. Por sorte o ritmo é extremamente corporal e visual, assim desenvolvemos ao longo dos anos diferentes jogos e atividades, os quais

desenvolvem habilidades rítmicas.  
(WHITTAKER, 2006 p. 36, tradução  
ZILLER, 2014)

O autor esclarece que pessoas surdas precisam ter experiências sentindo os instrumentos com suas mãos, a fim de desenvolver uma “biblioteca mental” dos sons, alturas e dos timbres. Também é importante ressaltar que os sons contam uma história e expressam sentimentos, entre outras coisas.

Quando os recursos financeiros permitem, são realizados projetos em conjunto com outros grupos artísticos como grupos de ópera, orquestras e grupos de dança, a fim de possibilitar o trabalho com grupos sociais com os quais normalmente não teriam contato. Whittaker relata que:

Por muitos anos a música na formação do surdo (ao menos na Inglaterra) era utilizada como um meio para um fim. Dessa forma, poucas crianças surdas tiveram experiências musicais significativas. Infelizmente, por esse motivo, muitos membros da comunidade surda têm uma atitude anti-musical. No entanto, através de algumas oficinas realizadas com adultos surdos, estes puderam realmente explorar a música e compreender o que haviam aprendido.  
(WHITTAKER, 2006 p. 42, tradução  
ZILLER, 2014)

De acordo com a introdução do currículo nacional na Inglaterra, todas as crianças tiveram acesso à Educação Musical, porém, infelizmente a Educação Musical nas escolas para surdos ainda é baseada em metas. E nas escolas regulares, é difícil para os professores integrarem satisfatoriamente os alunos surdos. Por esse motivo, a MATD realizou pesquisas e

escreveu a apostila “*Unlocking the National Curriculum: Keys to Music with Deaf Children*”. Whittaker (2006) ainda afirma que não há no livro a pretensão de abrangência e, sim, de apresentar um currículo ampliado, mostrando maneiras para que jovens surdos compreendam e participem do mundo musical.

A fim de oferecer aos jovens surdos mais chances de interagirem com a música e encontrarem-se com outros jovens surdos, foram criados clubes. Cerca de 90 jovens procuram esses clubes semanalmente, onde as atividades musicais que serão realizadas são determinadas pelos participantes, e os concertos anuais organizados possibilitam que os participantes apresentem sua música para um público mais amplo.

Cada um dos professores que integra a MATD ensina e trabalha de formas diferentes, por isso Whittaker tem a convicção de que a manipulação de instrumentos musicais deve ser realizada em aulas individuais. Com alunos surdos, esse método permite, além de melhorar a comunicação, descobrir qual a melhor maneira de conduzir a aula.

Em 2005, a instituição realizou uma oficina com crianças ouvintes e seus pais surdos. Essa foi uma situação contrária ao que eles sempre realizavam, onde:

Vimos que as crianças estavam ansiosas para compartilhar com seus pais a alegria que sentiam com a música. (WHITTAKER, 2006, p. 43, tradução ZILLER, 2014).

Inicialmente os pais participaram de maneira hesitante, no entanto logo escolheram instrumentos para tocar e divertirem-se. Muitos deles disseram mais tarde que não sabiam quanta alegria a música podia proporcionar. Mas uma das mães tinha um sentimento de culpa por, devido a sua perda auditiva, nunca ter tido

a oportunidade de cantar com seus filhos, assim como outros pais (ouvintes) podiam.

Whittaker expõe que, apesar do público-alvo do projeto ser as pessoas surdas, eles não podem se esquecer de aproximar as pessoas ouvintes e mostrar que os surdos também podem desfrutar da música. Por isso, a organização MATD procura frequentemente grupos e sociedades para falar sobre seu trabalho e sua experiência enquanto músicos surdos.

Um dos aspectos mais maravilhosos de se fazer música com surdos, está no fato de que não precisa-se necessariamente ser um especialista em música, para embarcar juntos nesta viagem de descoberta musical (WITTAKER, 2006, p. 44, tradução ZILLER, 2014).

Nos contatos realizados posteriormente por e-mail com Danny Lane, soube-se que por problemas pessoais, no ano de 2014, Paul Whittaker acabou afastando-se das atividades da MATD por tempo indeterminado, deixando a gestão desta instituição a cargo do próprio Danny Lane.

#### 4.6 ANÁLISE DOS TRABALHOS REALIZADOS PELOS GRUPOS MUSICAIS COM A PRESENÇA DE SURDOS

Pelo que se pode observar nos grupos analisados, principalmente através das práticas dos grupos brasileiros, verificou-se que as adaptações, quando realizadas, apresentam foco na utilização de apoios pedagógicos que sejam pautados no campo visual, como nos trabalhos realizados pelo grupo “Batuqueiros do Silêncio”, onde são utilizadas luzes para que os surdos percebam o andamento das músicas.

Com relação aos parâmetros musicais, fica visível a preferência pela utilização da iniciação das atividades através do desenvolvimento de consciência rítmica por parte dos alunos, fazendo isso através de apoios pedagógicos como relógios, ou mesmo através da percepção corporal, atentando-se para a pulsação e os batimentos cardíacos, por exemplo.

A partir destas análises, talvez até mesmo aquele professor que nunca tenha realizado atividade alguma com surdos, ou mesmo nunca tenha pesquisado nada a respeito, talvez possa começar a pensar suas práticas de forma a não excluir nem alunos surdos e nem ouvintes das atividades musicais que realizará.

## **5 APRENDIZAGENS MUSICAIS DOS ALUNOS SURDOS**

Pensando principalmente na inclusão de pessoas com deficiência e, mais diretamente na participação de pessoas surdas em atividades do campo das artes que envolvam a música, busca-se neste capítulo, analisar os dados coletados tendo-se um olhar direcionado para o Index e, mais especificamente, às categorias denominadas “barreiras à aprendizagem e à participação” e “recursos para apoiar a aprendizagem e a participação”, por acreditar-se que estas possam trazer mais subsídios para as práticas de Educação Musical para surdos realizadas em contexto inclusivo.

### **5. 1 PRÁTICAS DE SALA DE AULA: MÚSICA COM ALUNOS SURDOS**

Em se tratando de inclusão, segundo o Index, este processo se dá na educação a partir do momento em que se valoriza todos os estudantes e demais participantes do processo educacional de forma igualitária e, além disso, busca-se aumentar a participação dos estudantes, reduzindo a exclusão destes na participação das culturas, currículo e também das comunidades onde as escolas que frequentam fazem parte. Para tanto, ainda segundo este documento, é preciso re-estruturar políticas, culturas e práticas nas escolas, com o intuito de que possam responder melhor à diversidade de estudantes destas localidades. Diretamente com relação às diferenças apresentadas pelos estudantes e, também às barreiras encontradas durante o processo de aprendizagem, o Index relata que este processo de inclusão ainda envolve:

- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e

não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral.

- Enxergar a diferença entre estudantes vistos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistos como problemas a resolver. Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 7)

- 

Quando pensa-se em conteúdos de Educação Musical voltados para pessoas surdas, cabe lembrar o que é mencionado no Index ao dizer que:

Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 8)

A parte denominada “barreiras à aprendizagem e à participação” é proposta como sendo uma alternativa ao conceito apresentado sob o nome de “necessidades educacionais especiais”, pois segundo este documento, a ideia de necessidades educacionais especiais seria uma espécie de rótulo que pode vir a prejudicar o desenvolvimento dos alunos por permitir que se criem expectativas mais baixas com relação às condições de

aprendizagem e desenvolvimento destes alunos que vivem sob este rótulo. Ainda com relação a esta ideia de necessidades educacionais especiais, o documento afirma que:

Ela desvia a atenção das dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. Ela contribui para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade de estudantes agrupados sob diferentes títulos tais como 'necessidades educacionais especiais'. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 8)

Com relação aos surdos e, levando em consideração o que é mencionado neste documento, podemos pensar que muitas vezes as pessoas surdas são deixadas à margem dos processos educativo-musicais porque os profissionais atuantes neste contexto acreditam ser impossível que pessoas com estas características participem de tais atividades. Além disso, rotular os alunos como incapazes faz com que a escola e os educadores sejam isentos da responsabilidade por desenvolverem métodos mais adequados para o trabalho a ser realizado com estes educandos. Exime aqueles que atuam neste contexto do trabalho de pensarem em como inserir e realmente incluir de forma satisfatória os alunos que apresentam características diferenciadas dos demais. Afinal de contas, ao se pensar no ensino de todas as disciplinas disponibilizadas no currículo de uma escola regular, percebe-se que, ao menos em algum momento, todas as pessoas apresentam alguma dificuldade ou alguma característica diferenciada durante o processo de aprendizagem de algum conteúdo. Sendo

assim, no caso de atividades musicais incluindo surdos, seria a falta da audição a ser trabalhada de forma a não ser tão valorizada como um empecilho no desenvolvimento destes educandos.

Já quando fala-se em recursos pedagógicos, pode-se salientar o que traz o texto do Index, no campo denominado “Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação”, ao dizer que:

A minimização de barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos dentro da escola de suas comunidades. Sempre há mais recursos para o apoio à aprendizagem e à participação dos que frequentemente se usa dentro de um contexto. Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também o pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (BOOTH, AINSCOW, 2012, p. 9)

No processo educacional envolvendo surdos, verifica-se a existência da necessidade de alguns recursos de apoio pedagógico, tais como o apoio no campo visual, utilizando-se principalmente de luzes e cores para que os alunos possam melhor compreender questões como ritmo e andamento de uma determinada música. Também o apoio de um profissional intérprete de LIBRAS, caso o professor de música não tenha

conhecimento desta língua. Entretanto, cabe salientar que o apoio deste intérprete também torna-se bastante questionável se o mesmo não possuir um bom conhecimento musical a respeito dos temas a serem abordados durante as práticas musicais, tendo em vista que este processo pode exigir a interpretação para o aluno surdo de conceitos bastante próprios da Educação Musical e, que, só poderão ser transmitidos corretamente por um profissional que entenda perfeitamente a ideia da atividade e assim possa transmiti-la sem distorções ao participante surdo.

Um dos intuitos do Index vem a ser, então, auxiliar as escolas, educadores e demais envolvidos no processo educacional a utilizarem ao máximo os recursos que possuem, percebendo a existência destes e potencializando a sua utilização.

Ainda levando em consideração a questão da participação de um intérprete de LIBRAS durante as aulas de música, no campo “Apoio à diversidade”, o texto do Index ressalta que este apoio não se dá apenas através da participação de mais pessoas no processo educacional de pessoas com deficiência, como em primeiro momento pode-se pensar. O conceito de apoio diz respeito a “todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola para responder à diversidade estudantil.” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9, apud SANTOS, 2014). Ainda segundo este texto, este apoio também é propiciado a partir do momento em que os educadores planejam suas aulas levando em consideração as características e peculiaridades de cada estudante, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilo de aprendizagem, ou quando os estudantes ajudam-se mutuamente.

Desta forma, o texto apresentado no Index ainda ressalta que quando as atividades são pensadas de

forma a propiciar e facilitar a participação de todos, a necessidade de apoio individual se torna menos necessária. Entretanto, também salienta que um apoio individual pode favorecer uma aprendizagem ativa e independente, podendo também contribuir para a melhoria do ensino para todo o grupo de estudantes envolvidos neste processo.

Quanto à sua utilização por parte das escolas, este documento relata que o Index está em uso em várias escolas do Reino Unido e também de outros países, mencionando ainda que a sua melhor utilização ocorre a partir do momento em que as escolas se apropriam dos materiais e fazem adaptações de acordo com as suas circunstâncias e suas realidades.

Existe uma equipe internacional que conta com o apoio da UNESCO que, está realizando pesquisas para saber como as versões do Index podem ser desenvolvidas nas áreas economicamente pobres e que ainda não desenvolvem ações no âmbito da inclusão.

Ao analisar todo o material coletado com base nas informações encontradas no Index, foi possível observar-se muitas similaridades e diferenças encontradas nas práticas dos educadores entrevistados, nas práticas observadas, ou no material disponibilizado pelos grupos de músicos surdos e/ou pela MATD. Desta forma, mesmo que sua utilização não tenha sido feita de forma direta no momento desta pesquisa, auxiliou a pensar e repensar as práticas, principalmente no que diz respeito a aulas de música envolvendo a participação de ouvintes e surdos, levando-se em consideração as cenas presenciadas em sala de aula, como mostram-se a seguir.

## 5. 2 CENAS PRESENCIADAS EM SALA DE AULA

Buscando-se alternativas para verificar as práticas de Educação Musical envolvendo alunos surdos em contextos inclusivos, chegou-se até uma escola da rede pública de Florianópolis/SC, com aulas de música onde existia a presença de duas alunas surdas. Cada aluna, porém, estava inserida em uma turma diferente. Para verificar o que ocorria nestas práticas, foram observadas, no total, cinco aulas.

A partir das observações e, em seguida, das entrevistas realizadas com os professores de música atuantes em contexto inclusivo com a presença de alunos surdos, buscou-se perceber os possíveis apoios pedagógicos encontrados durante estas práticas e, verificar de que forma estes auxiliavam no melhor desenvolvimento destas aulas e na melhor forma de participação de alunos surdos inseridos neste contexto. Estes apoios foram percebidos através das falas dos professores, pelas cenas descritas a seguir, ou somente pela percepção do pesquisador.

A primeira turma, onde estava inserida a aluna que aqui será chamada de Soraia, tratava-se de uma turma de sexto ano e era composta por ela e mais 11 alunos e, foi neste contexto que ocorreu a cena descrita a seguir, durante aula ministrada pelo professor Lucas :

**Cena 1** - O professor explicou a tarefa a ser realizada que, consistia em tocar um trecho de uma música, permitindo que Soraia escolhesse entre tocar uma pequena tumbadora ou um pandeiro. Soraia optou pela tumbadora e o professor pediu então que ela prestasse atenção no que ele executaria ao pandeiro, para que depois ela pudesse repetir. Sem nenhuma dificuldade a aluna repetiu os movimentos

do professor e conseguiu acompanhá-lo tocando por imitação. (Diário de campo, 23/08/2014)

A partir desta cena, percebe-se que a imitação foi uma espécie de apoio utilizado por parte do professor, onde a aluna reproduz aquilo que está sendo executado pelo seu professor ou por algum colega, sem que, na maioria das vezes, realmente compreenda o que está realizando e/ou se aproprie dos conteúdos trabalhados nesta atividade. Esta forma de aprendizagem também fica evidenciada na cena descrita a seguir, ocorrida também em aula ministrada por este educador:

**Cena 2** – [...] o professor colocou um trecho rítmico de quatro compassos em 2/4 e outros quatro compassos em 3/4 e, apontando para o quadro, solicitou que Soraia acompanhasse o que ele apontava executando no pandeiro. Novamente sem apresentar nenhuma dificuldade ela conseguiu executar o que lhe era proposto. Desta forma, o professor executou juntamente a Soraia aquele trecho musical. Todo este processo não levou mais do que três minutos e, então, o professor voltou sua atenção novamente aos outros 11 alunos que estavam executando um trecho musical na flauta doce. (Diário de campo, 23/08/2014)

Além destas cenas descritas, a percepção de que os alunos surdos desenvolvem atividades musicais através de práticas de imitação do que é realizado por professor ou colegas de sala fica também evidenciada na fala de outro professor, o Alex, durante a sua entrevista, ao dizer que:

**A** - Percebo que no caso dos surdos, eles dominam o ritmo e os movimentos, que

são perfeccionistas quando se trata de imitação, são muito ligados nisso. (Depoimento de Alex, entrevista realizada em 12/12/2014)

Na sequência das atividades, percebe-se que a aprendizagem se dá por meio de interação com os colegas, ou seja, neste caso, utilizando-se dos colegas como um apoio para que o aluno surdo possa realizar da melhor forma aquilo que está sendo proposto, como pode ser verificado através da cena 3, descrita a seguir:

**Cena 3** - Após este episódio e terminando suas explicações para o restante da turma, àqueles alunos que tocariam flauta, o professor Lucas dirigiu-se a um deles e solicitou que ajudasse a Soraia. A forma como esta ajuda se deu foi com o aluno tocando tambor sentado à frente de Soraia, permitindo que ela copiasse os movimentos por ele executados, enquanto o professor tocava flauta junto aos demais alunos. Na primeira vez que tentou executar esta atividade, Soraia acelerou o andamento da música, e assim fez-se necessário recomeçar, permitindo com que desta vez ela tocasse no andamento combinado. (Diário de campo, 01/09/2014)

Nesta cena, além da questão da interação entre os colegas, fica visível mais uma vez a ocorrência do desenvolvimento de uma atividade através do processo de imitação. Sendo assim, fica evidente a relação entre estes dois apoios pedagógicos, o auxílio dos colegas e também a aprendizagem por imitação, pois para poder copiar alguma atividade, necessariamente os alunos precisarão desenvolver uma boa relação interpessoal para que esta troca ocorra de forma satisfatória e sem

conflitos, inexistindo assim, qualquer tipo de barreira entre estes.

Durante estas observações, entre uma atividade e outra, em alguns momentos havia a possibilidade de trocar informações com o professor. Em um destes momentos questiona-se o professor sobre o nível de surdez de Soraia. Sem saber, o mesmo repassa o questionamento à intérprete que também não consegue sanar esta dúvida. Ver cena 4:

**Cena 4** – O professor explica que apesar de não saber o nível de surdez desta aluna, já percebeu que Soraia não percebe gritos, e que para chamar sua atenção é preciso fazer movimentos com as mãos ou mesmo tocá-la. Entretanto, tanto a intérprete quanto o professor perceberam que sons agudos a incomodam. (Diário de campo, 01/09/2014)

Fica evidenciada aqui a necessidade do conhecimento mais aprofundado do aluno, onde levar-se-á em consideração as características pessoais de cada educando e, também, do contexto da escola e da turma onde este aluno estará inserido, para que desta forma possam ser desenvolvidas atividades que realmente sejam inclusivas e favoreçam a participação de todos de forma igualitária.

Ao mencionar-se a necessidade de conhecimento do aluno, cabe lembrar que uma das formas de conhecê-lo é através da tentativa de melhor comunicar-se com este, o que se daria de forma mais fácil se o professor possuísse algum conhecimento da LIBRAS, não dependendo somente do intérprete. Desta forma, sem possuir conhecimento, surge a necessidade ainda maior da presença deste profissional, sendo este, visto como um apoio pedagógico de grande valia. Ficaria impossível

a interação entre professor ouvinte e aluno surdo caso não existisse a presença do intérprete.

Falando na questão da intérprete, sempre presente nas aulas observadas onde havia a presença da aluna Soraia, um fato bastante curioso ocorreu:

**Cena 5** - O professor explicava a atividade para a turma e a intérprete repassava tais informações para a aluna surda. Eram coisas como o andamento da música e como deveriam tocar seus instrumentos, ou seja, nada que utilizasse muitos termos técnicos. Porém, após esta explicação, o professor passou a dar informações aos alunos que tocariam flauta, sendo que esta aluna surda seguiria tocando um pandeiro. Neste momento, como o professor conversava diretamente com os alunos que tocavam flauta, a intérprete ficou conversando (em LIBRAS) com a aluna surda, pois ela estava sentada em uma cadeira a frente de Soraia, virada diretamente para a mesma, ficando a pouco mais de um metro de distância desta aluna. Percebia-se que o assunto abordado na conversa não tinha nenhuma relação com música ou com algo que tenha ocorrido naquela aula, pois conseguia-se identificar que a conversa girava em torno de assuntos familiares, com Soraia fazendo perguntas sobre a família da intérprete, na intenção clara de conhecê-la melhor. Entretanto, também acreditava-se que em nada esta atitude atrapalhava a aula, pois não existia a produção de som e ambas estavam sentadas em um local mais ao lado da turma, não ficando na frente do grupo ou do professor. Porém, em determinado momento, o educador, mostrando-se contrariado, solicitou à intérprete que

avisasse a aluna que ela também não deveria conversar, pois mesmo não produzindo som aquele tipo de conversa também atrapalhava a aula, pois segundo este professor, fazia com o que os outros alunos prestassem atenção nela e não na atividade realizada. (Diário de campo, 08/09/2014)

Esta situação deixa evidenciada que a existência de um intérprete em sala de aula não resolve totalmente o problema da comunicação entre educador e alunos. Isso se dá por dois motivos: existem poucos intérpretes que tenham conhecimentos mais aprofundados das disciplinas ministradas, não somente de música, mas podendo-se citar principalmente outros assuntos tão complexos quanto Música, como Matemática, Química, Física, entre outros e; percebendo-se ainda a existência de poucas escolas onde haja a presença de intérpretes, obviamente esta presença torna-se ainda menor quando pensa-se em intérpretes de LIBRAS que saibam música ao ponto de explicarem conceitos apresentados em sala pelo educador musical. Isso ficou evidente nesta observação, quando vivenciava-se o momento em que a intérprete, provavelmente por não entender muito do que o professor explicava para os outros alunos e, também, por perceber que as informações eram direcionadas somente a eles e não à Soraia, isentava-se de traduzir o que estava ocorrendo ao redor desta aluna, não deixando para a mesma outra alternativa a não ser buscar conversar com a própria intérprete, na intenção clara de interagir com alguém presente naquele contexto.

Entretanto, como pode-se perceber na entrevista realizada com o professor Alex, segundo este, em suas práticas, a presença de uma intérprete de LIBRAS caracterizou-se como um apoio pedagógico fundamental

para a realização das suas atividades de Educação Musical em contexto inclusivo, pois auxiliou bastante na comunicação entre ele e seus alunos surdos. Atribui-se a experiência exitosa do intérprete como apoio para o professor de música, pelo fato deste ter, possivelmente, um conhecimento prévio sobre os conteúdos ministrados, podendo assim utilizar-se de sinais em LIBRAS que talvez outros intérpretes desconhecêssem, por estarem menos familiarizados com a Educação Musical.

Ainda buscando verificar a necessidade e também a utilidade da intérprete de LIBRAS em sala de aula, ocorre o que é relatado na cena a seguir:

**CENA 6** – Ao finalizarem a primeira aula do dia, os alunos deveriam trocar de sala para participarem da aula de música. Após ocorrer esta troca de sala, dirigindo-se ao local onde eram realizadas as aulas de música, cumprimento Soraia utilizando-me da LIBRAS. O professor da turma percebendo meu contato com Soraia questiona-me se sou fluente em LIBRAS. Então, na sequência, confirma que não possui quase nenhum conhecimento sobre esta língua. Ao falar sobre esta questão da LIBRAS, antes de adentrar a sala de aula, questiono o professor Lucas sobre a participação da intérprete e, o professor relata que “[...] várias intérpretes passaram pela sala e no momento é uma que não interage muito”, dando a entender que esta intérprete transmitia à aluna apenas informações básicas e, mencionando também que outra profissional que atuou na escola auxiliava mais nas atividades, conseguindo explicar de uma forma “mais adequada, mais clara no momento de interpretar”. (Diário de campo, 08/09/2014)

Além deste fato, o professor relatou que, segundo as intérpretes que tiveram contato com Soraia, ela não apresentava o que ele chamou de “LIBRAS padrão”, referindo-se ao fato de ela não utilizar sinais conforme convenção na LIBRAS. Pensando na inclusão de forma geral, o ideal seria imaginar-se que em todas as escolas pudesse existir o ensino de LIBRAS como segunda língua para os ouvintes. Entretanto, em se tratando de escolas que já contam com a presença de alunos surdos, o ensino de LIBRAS deveria ser obrigatório, levando-se em consideração que, desta forma, o aluno surdo poderá desenvolver ainda mais os seus conhecimentos a respeito desta língua e, até mesmo, em alguns casos, aprender a LIBRAS, pois nem todos a conhecem, como percebeu-se pelo relato anterior de um educador musical. E sendo assim, melhorará sua comunicação, podendo participar de forma mais consistente de qualquer atividade realizada na escola, pois mesmo que os ouvintes não saibam LIBRAS, este aluno se comunicará de forma mais clara e segura com os intérpretes que ali estarão para auxiliá-lo.

Dando sequência às análises das cenas extraídas dos diários de campo da aluna Soraia, o professor termina de explicar a atividade e dirige-se ao pesquisador, mostrando-lhe um pequeno papel com um compasso rítmico que teria sido preparado pensando em atender a aluna. Depois disso, mencionou uma apresentação realizada pela turma, ressaltando que “[...] ela tocou atabaque na apresentação e foi bem, mas tinha um aluno tocando o mesmo instrumento de frente pra ela.” Mais uma vez ficava evidente a questão visual e, principalmente, a aprendizagem por imitação, apenas observando o que o colega à sua frente realizava e tentando fazer o mesmo, prestando sempre atenção para não sair do andamento da música. Ver cena abaixo:

**Cena 7** - Enquanto o professor explica que pretende trabalhar as notas da segunda oitava na flauta doce, Soraia fica mais ao lado dos colegas conversando novamente com a intérprete, como ocorrera em outra aula já mencionada. Dando sequência à aula, o professor distribui trechos musicais para os alunos e, passa com cada um deles este trecho. Aqueles que compreendem e conseguem tocar junto do professor, são autorizados a sair da sala de aula e irem ensaiar no lado de fora, de forma individual. Restam em sala de aula apenas dois alunos e Soraia e, o professor ressalta que precisa “encontrar uma alternativa” para ela, já que o material que ele deixou com Soraia e que esta levou para casa, ela não conseguiu executar e também sua mãe não conseguiu ajudá-la. Neste momento, compreende-se então que aquele bilhete apresentado por Soraia tratava-se de uma explicação enviada por sua mãe ao professor, mencionando o fato de que sua filha não conseguia realizar a tarefa e, sem possuir conhecimento, esta mãe também não conseguia auxiliá-la na compreensão e execução da mesma. Como alternativa de atividade de avaliação, o professor menciona que pensará em perguntas sobre música para que possa passar para a intérprete e esta repassar para Soraia, assim permitindo responder às perguntas em casa e com o auxílio de pesquisa na internet. Além disso, falou que aguardaria os colegas retornarem para a sala para que Soraia pudesse acompanhá-los tocando percussão. E desta vez Soraia o comunicou que enquanto os colegas não retornavam ela ficaria conversando com a intérprete. (Diário de campo, 08/09/2014)

Neste momento, percebe-se o surgimento de outra questão, a adaptação de materiais didáticos, pensando na necessidade ou não de adaptar-se atividades e materiais utilizados durante estas práticas, visando facilitar a participação e compreensão dos surdos.

Já na outra turma observada, onde estava inserida a aluna Valéria, tratava-se de turma de sexto ano composta por 11 alunos, a contar com Valéria. Neste grupo foi possível observar que as atividades que estavam sendo realizadas eram basicamente as mesmas da turma mencionada anteriormente.

Neste contexto, o diferencial era a menor participação da intérprete, já que segundo o professor, “[...] Valéria ‘lê lábios’, além de utilizar aparelho auditivo”. Quanto à utilização do aparelho, o professor ao comentar isso, questiona Valéria, perguntando se a bateria do aparelho está funcionando, pois segundo ele, “ela lê lábios, mas muitas vezes, no fim do dia, bem nas aulas de música, a bateria está fraca”. Ver cena:

**Cena 8** - Após esta conversa, o professor termina de comentar a atividade a ser realizada em aula e menciona o que farão para a apresentação. Neste momento, dirigindo-se à aluna surda e ao restante da turma, ele comenta que “a Valéria vai tocar uma percussão ou alguma notinha na flauta, talvez, vamos ver. Eu não sei como ‘tu tá’ na flauta!” Ao ouvir isso, Valéria comenta com o professor alguma dificuldade apresentada e, ele lembra que terá que criar outra atividade para ela, assim como fez para a aluna Soraia, lembrando pra mim que a mãe de Soraia enviou um bilhete dizendo que também não sabia música para ajudar sua filha, e

que o mesmo caso ocorrera com a mãe de Valéria. (Diário de campo, 08/09/2014)

No que foi possível observar da participação desta aluna, percebeu-se também que, apesar da sua vontade de tocar flauta, o que ocorreu em um determinado momento da aula, assim que ela apresentou maiores dificuldades na execução daquilo que lhe era proposto, logo foi redirecionada para outro instrumento, no caso, percussão, executando algum trecho musical preparado diretamente para ela, ou então, tocando junto a outro colega, podendo imitá-lo em seus gestos.

Durante esta aula o professor mencionou ao pesquisador que, no começo do ano os professores de música avisaram à Soraia e Valéria que não precisariam comprar flautas. Segundo ele, a aluna Soraia nem interessou-se em comprar, mas Valéria fez questão de adquirir uma flauta, pois “ela quer ser igual aos outros.”

Após as observações das práticas musicais deste educador e conversas informais com o mesmo, ficou evidenciada a descrença do professor Lucas na possibilidade de ensinar música para surdos, ao menos no formato em que se davam as aulas. Em seu depoimento isso fica bem claro, ao dizer que:

L - Na sala de aula há algumas atividades musicais das quais surdos poderiam participar, como por exemplo, a execução de trechos criados diretamente para as meninas e considerados musicalmente mais simples, principalmente sendo executados por instrumentos de percussão e através da imitação dos gestos de outros músicos. (Depoimento do professor Lucas, diário de campo, 12/09/2014).

Ao ser questionado sobre como realizava as atividades musicais, ficou clara a ideia de que estas

eram realizadas como seriam normalmente em uma escola regular sem a existência de alunos surdos. Ainda segundo este professor, “é no desenvolver da aula que busco alternativas para a participação dos alunos surdos”. Essa fala também é trazida pelo professor Fabrício, outro professor entrevistado que, faz uma ressalva de que procurava “adaptar técnicas para facilitar o entendimento dos alunos”, ou seja, tentava modificar a forma de explicar determinadas atividades ou, ainda a forma de ensinar como proceder ao executar determinado trecho musical. Desta forma, percebe-se que por não acreditar-se na necessidade de adaptação de atividades ou materiais ao elaborarem o plano de aula, esta adaptação acaba sendo feita no decorrer do processo educacional, pensando-se em como incluir alunos surdos a partir do momento em que as dificuldades se apresentam. E pensando no fato da necessidade de planejamento das aulas, Santos (2014), tradutora do Index, menciona que:

[...] a leitura do Index torna-se um momento de reflexão sobre as possibilidades de transformação das práticas diárias, seja na escola ou em outro ambiente social, como um referencial teórico. Basta uma rodada de leituras do Index, uma discussão sobre os conceitos que definem as noções de barreiras à aprendizagem e à participação para que observemos a gama de oportunidades de interpretações que esse material oferece e que tocam de maneira quase íntima cada um que o estuda. (SANTOS, 2014. p. 493)

Já o professor Alex, quando questionado sobre adaptações que poderiam ter sido feitas, mencionou que não havia feito nenhuma adaptação, mas que tomou o

cuidado de dar referências por imitação para as execuções dos instrumentos.

Buscando-se ainda compreender a questão da formação do professor que atua neste contexto, focou-se nos dados obtidos através das entrevistas realizadas com estes educadores para verificar se há a necessidade de uma formação específica por parte de quem atua como educador musical de surdos em contexto inclusivo. Com relação a esta formação específica, pouco se pode evidenciar a partir dos relatos destes profissionais, pois todos eles não possuíam grande conhecimento a respeito de assuntos ligados à Inclusão/Educação Especial, tendo participado de algumas disciplinas ministradas em cursos de graduação ou pós-graduação dos quais participaram durante suas formações como professores de música. Entretanto, todos eles demonstraram interesse em possuir maior conhecimento acerca de como lidar com alunos com características diferenciadas dos demais, considerando que teriam tido mais facilidade no processo de ensino de música para surdos, caso tivessem participado de um número maior de disciplinas ou cursos que os instrumentalizassem para o desenvolvimento destas atividades.

Porém, o fato de que estes profissionais atuam neste contexto inclusivo mesmo sem possuírem formação específica não deve servir como base para dizer-se que não há a necessidade de formação específica, tendo em vista que estes três educadores não visavam a realização de um trabalho de Educação Musical em contexto inclusivo e, que, talvez a partir da necessidade que se apresentou, passem a buscar mais informações e, conseqüentemente, uma melhor formação para atuarem neste contexto.

E por fim, dentro do processo de ensino e aprendizagem, surge a necessidade de avaliação dos alunos, bem como do professor e, também, do próprio processo que, engloba todos os itens mencionados anteriormente, buscando-se avaliar o desenvolvimento dos alunos considerando-se a solicitação das escolas regulares com base em conceitos avaliativos e, também, a avaliação do processo como um todo, abordando-se como as atividades foram desenvolvidas, suas possibilidades de melhor desenvolvimento e, ainda, a autoavaliação do professor que atua neste contexto, procurando sempre evoluir como profissional e realizar suas atividades da melhor forma possível.

A cena a seguir evidencia a questão da avaliação mais voltada para a necessidade de notas ou conceitos com relação ao aprendizado individual de cada aluno, como pode verificar-se:

**Cena 9** - No começo desta aula o professor Lucas explica a forma como se dará a avaliação, sendo que a nota seria composta por 10% do seu valor relativo à leitura, 20% realização de trabalhos, 30% atividades práticas e 40% participação em aula. (Diário de campo, 10/09/2014)

Por outro lado, não pensando-se na questão de notas ou conceitos avaliativos e, sim, no processo de Educação Musical com a participação de surdos, o educador Fabrício, quando questionado a respeito, disse que:

**F** - Avalio de forma positiva, pois no caso da minha experiência o aluno (surdo) conseguiu controlar o sopro e altura das notas na flauta doce, o que contribuiu no aumento da concentração do mesmo, que tinha um comportamento complicado no começo do ano. (Depoimento do professor

Fabrcio, entrevista realizada em 10/12/014)

Já Alex, quando questionado quanto à sua avaliação com relação à aprendizagem destes alunos, diz que:

**A** - Avalio como ótima, não vi muita dificuldade deles em aprender música. Inclusive muitas pessoas ditas normais possuem às vezes até muita dificuldade em aprender. Não dá pra generalizar isso, mas a música deve ser parte da formação deles desde cedo, pois são muito bons naquilo que fazem. Acho que eles são muito espertos quando se trata de aprendizagem musical. Percebo que podem contribuir muito para a área da educação musical quando podemos ter metodologias que possam ajudar a auxiliar as aulas de música para alunos especiais, inclusive ter professores “especiais” que possam trazer ótimas contribuições para a área. (Depoimento de Alex, entrevista realizada em 12/12/2014)

Ao fazer uma análise dos depoimentos sobre as atividades de Educação Musical realizadas com a participação de alunos surdos no ano de 2014, foi possível perceber que os professores mencionam não haver grande dificuldade no ensino de música para surdos, entretanto, este discurso se contrapõe com aquilo que é verificado nas práticas observadas em sala de aula, onde em alguns momentos as alunas surdas deixaram de ter uma participação mais efetiva durante as práticas musicais, justamente por existir por parte do educador a dificuldade de incluí-las na atividade que estava sendo proposta por ele.

Além disso, tanto Alex quanto Fabrcio enfatizaram também a capacidade da música de auxiliar em questões

de cunho mais humano ou psicológico, como no desenvolvimento emocional e na melhoria do comportamento daqueles que participaram destas atividades envolvendo práticas musicais.

Outro ponto importante a ser levado em consideração, segundo estes educadores, é a falta de materiais ou metodologias para o embasamento de trabalhos realizados com surdos, podendo-se compreender que este fato ocorra também por ainda existir preconceito e desconhecimento quanto à capacidade e o interesse dos surdos de participarem de atividades musicais. Porém, estes mesmos educadores também mencionam que, não realizaram grandes pesquisas acerca deste tema, assumindo assim que, podem existir trabalhos e metodologias existentes que tratem da Educação Musical para surdos e que os mesmos desconheçam.

Entretanto, obviamente a produção voltada para a Educação Musical de surdos ainda é menor com relação à produção voltada para o ensino de música para alunos que não apresentem esta característica e, desta forma, mesmo o educador musical mais interessado e ciente de suas responsabilidades e, que vá buscar conhecimentos e informações para realizar melhor o seu trabalho, poderá encontrar dificuldades na busca por apoio teórico para que possa melhorar suas práticas.

Sendo assim, talvez ainda decorrerá um certo tempo até que se ampliem de forma satisfatória as produções teórica e prática nesta área, fazendo assim com que os educadores atuantes em espaços onde haja a presença de surdos precisem realizar atividades sempre buscando perceber onde podem melhorar, analisando suas práticas e verificando o que deu certo ou não.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista principalmente a dificuldade inicial para encontrar materiais que tratassem da Educação Musical para surdos e, em seguida, a mesma dificuldade na busca de projetos musicais com participação de surdos que fossem desenvolvidos no Brasil, fica evidente a necessidade da ampliação de pesquisas e de produção literária que abordem este tema. Em um momento em que cada vez mais fala-se em inclusão, os surdos parecem, muitas vezes, deixados de lado quando o assunto é música, por acreditar-se na incapacidade dos mesmos de participarem de atividades musicais. Este pensamento mostra-se claramente equivocado quando observamos casos como os da musicista Evelyn Glennie ou mesmo da instituição MATD ou, ainda, das instituições musicais e grupos brasileiros onde percebe-se a participação de diversos surdos.

Além destes exemplos, existe mais próximo ainda da nossa realidade, o exemplo da professora Sarita, coordenadora do grupo Ab´Surdos (MG), professora de música que tem um trabalho pioneiro em instituição de formação técnica musical. Salienta-se que, os trabalhos de educação musical realizados junto ao Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli, da cidade de Uberlândia/MG, podem ajudar a desmistificar a participação de indivíduos surdos nas aulas de música. Iniciativas como estas e, outras práticas musicais relatadas neste trabalho, ajudam a quebrar o estigma da não participação de indivíduos surdos em aulas de música.

E mencionando a existência de poucas práticas musicais, também cabe salientar que a partir da literatura, das práticas musicais verificadas nos grupos de músicos surdos, das observações realizadas, do

material analisado junto à MATD e das entrevistas feitas com educadores musicais, ficaram evidenciadas algumas adaptações de materiais e metodologias, na maioria das vezes, pautadas na utilização de recursos visuais e também partindo da utilização do ritmo como centro das atividades musicais desenvolvidas.

No caso da MATD, especificamente, inexistem adaptações, certamente este fato devendo-se à ideia de que todas as atividades fossem realizadas da mesma forma para surdos e ouvintes, buscando justamente facilitar o trabalho até mesmo de professores que utilizariam a música em suas práticas, mas que tivessem pouco ou nenhum conhecimento a respeito de música.

Sendo assim, entende-se facilmente que adaptar atividades era justamente o contrário do que o material disponibilizado pela instituição britânica objetivava. Entretanto, considerando-se as aulas observadas e as entrevistas realizadas com os professores brasileiros, nota-se que talvez não houve um maior número de atividades adaptadas pelo desconhecimento dessa possibilidade por parte destes educadores, ou seja a falta de adaptação das estratégias de ensino, ao que tudo indica, tem se dado justamente pelo fato destes professores de música não possuírem conhecimento acerca do que poderia ser adaptado para facilitar a assimilação das atividades musicais por parte dos surdos.

Assim, novas pesquisas sobre este tema podem auxiliar professores de música que atuam nas escolas inclusivas a ousar nas suas metodologias para além da simples atividade de imitação e cópia de modelos de execução dos colegas ouvintes. Acredita-se que a Educação Musical nas escolas para alunos surdos pode ser muito mais que isso, e acima de tudo, propiciar, cada

vez mais, aos alunos, surdos vivências significativas de música.

Além de poucas opções com relação a metodologias e literatura voltadas para o ensino de música para surdos, ou mesmo a percepção da existência de poucas práticas musicais que visem possibilitar a participação de surdos, também nota-se a necessidade de que a sociedade olhe para os surdos de uma forma diferenciada, vendo a questão da surdez não como uma deficiência e, sim, como uma característica própria destes indivíduos, tal como preconiza a cultura surda através de teóricos mencionados no decorrer desta pesquisa. E a partir desta mudança de visão acerca dos surdos, viabilizar locais e atividades que propiciem ao surdo um maior contato com a música, deixando a cargo deste a decisão de incorporar a música à sua vida ou não, permitindo assim que esta seja uma escolha e não uma imposição.

Desta forma, as práticas musicais não serão vistas como algo a ser vislumbrado apenas por parte de ouvintes e, a partir de então, poderão ser pensadas novas formas de realização destas atividades, assim como melhores condições para se ministrar aulas de música com a participação de surdos. Além disso, existindo a desmistificação de que a música é algo próprio apenas do mundo dos ouvintes, outro olhar poderá ser lançado quanto à realização de práticas musicais, permitindo que os surdos interessados nestas atividades possam participar de forma satisfatória da realização das mesmas.

Sendo assim, a partir dos materiais coletados e disponibilizados neste trabalho, bem como da ideia de verificação de apoios pedagógicos existentes nas práticas dos professores de música e dos grupos com músicos surdos, acredita-se que esta pesquisa

contribuirá para práticas de Educação Musical futuras que venham a ser realizadas contando com a presença de surdos, sejam em contextos inclusivos ou não.

Esta pesquisa ao apontar para as práticas musicais de indivíduos surdos em grupos musicais, procurou ajudar na identificação de atividades que podem ser inseridas também no contexto escolar. Este campo de conhecimento, conforme nos mostrou a revisão de literatura, precisa ainda avançar, pois a produção na área ainda é muito pequena. Pesquisas na área da música e da surdez têm sido realizadas, mas podem ainda gerar novos saberes à medida que mais pesquisadores se debruçarem sobre o tema.

## 7 REFERÊNCIAS

ARCHIVES. **The National. Department for Education.** Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130802151205/https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199150/music>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BECKER, H. S. **Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it.** University of Chicago Press. Chicago, 1998.

BENARI, Naomi. **Inner Rhythm: Dance Training for the Deaf.** Performing Arts Studies, Vol. 3. Harwood Academic Publishers GmbH. Routledge: Great Britain, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, 3ª ed..** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2012. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3298/99 de 20 dez. 1999. Regulamente a lei nº 7.853, de 24 de out. de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.**

CAPES. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2<sup>a</sup>. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARROW, Alice-Ann. **Teaching students with hearing losses. General Music Today**, 2007, v. 20, n. 27, p. 27-30. Download from <<http://upd.sagepub.com>>. Acesso em: 01 Jul. 2013.

DARROW, Alice-Ann, GFELLER, Kate. A Study of Public School Music Programs Mainstreaming Hearing Impaired Students. In: **Journal of Music Therapy**. Oxford Journal, 1991, v. 28, n.1, p. 26-29.

DEAF. **Music and the Deaf. MATD**. Disponível em: <<http://matd.org.uk/>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de pesquisa**, Revista Educação. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, n. 115, p. 139-154, 2002.

DURHAN, E.R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.

EDWARDS. Eleanor M. **Music education for the deaf. Maine/USA**: Merrian-EddyCompany, 1974.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Surdez e Música: será este um paradoxo? In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Mato Grosso do Sul. **Anais...** Mato Grosso do Sul, ABEM, 2007.

\_\_\_\_\_. Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, ABEM, 2008.

FIOCRUZ, Jeanine B; MAGALHÃES, Liana. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, ABEM, 2011, p. 2013-2022.

FONSECA DA SILVA, M.C. da R.; MEDES G. L.; SCHAMBECK, R F. **Objetos Pedagógicos - uma experiência inclusiva em oficinas de artes.** Araraquara: Junqueira Marin, 2012.

GLENNIE, Evelin. Prefacio. In: SALMON, Shirley (org.) **Hören - Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern.** Trad. Diomara Ziller. Germany: ZeitpunktMusik, 2006, p.7-10.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, Ervin. **Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

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

KUNTZE, Vívian, L. **A relação do surdo com a música: representações sociais**. Florianópolis, 2014. 151 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

KUNTZE, Vívian, L; SCHAMBECK, Regina F. Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil. In: XXIII Congresso da ANPPOM. Natal, Rio Grande do Norte. **Anais...** NATAL: ANPPOM, 2013. CD-ROM. ISBN 19835973.

JOLY, Ilza Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Centro de Educação. In: **Revista Educação**, vol. 28, nº 02, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>>. Acesso em: 14 de mar. 2010.

KYRIAKOU, Karen. **Inclusive Music for Deaf Children**. Austrália: Churchill Fellow, 2012.

LANE, Danny. **Keys to music: "Making Music with Deaf Children in Early Years"**. Huddersfield: Music and the Deaf. 2003.

LOURO, Viviane S.; ALONSO, Luís G.; ANDRADE, Alex F. de. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Do Autor, 2006.

LUIZ, Teumaris R. B. **O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros e velocidade do ritmo**: proposta de utilização do bpm counter e do vpm counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas. Campinas, 2008. 301f. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

LULKIN, Sérgio. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MARQUES, Rodrigo, R. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. Florianópolis, 2008. 133f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERLIN, Gladis. SKLIAR, Carlos (Org.). Identidades Surdas. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. p. 51-73. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PEREIRA, Sarita A. O surdo: caminho para a educação musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, ABEM, 2004. p. 966-970.

PROMETI, Daniela. **Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música**. Brasília, 2013. 107 f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

ROSSETTO, Lizabeth; IACONO, Jane P.; ZANETTI, Patrícia S. Pessoa com deficiência: caracterização e formas de relacionamento. In: **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 105-134.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: The art of hearing data**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SANTOS, Monica Pereira dos; et al. O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out.-Dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>>. Acesso em 26 de jun.2015.

SÁ, Nídia R. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALMON, Shirley (org.) **Hören - Spüren – Spielen: Musikund Bewegungmitgehörlosen und schwerhörigenKindern**. Trad. DiomaraZiller. Germany: ZeitpunktMusik, 2006.

\_\_\_\_\_, **Spiellieder in der multi-sensorischenFörderung von KindernmitHörbeeinträchtigungen**.

DiplomarbeitzurErlangungeinesMagistergrades der Philosophiean der GeisteswissenschaftlichenFakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereichtbei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am InstitutfürErziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober, 2003.[on line]. Disponível em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl->

hoerbeeintraechtigung.html#id2767859>. Acesso em 15 de mar. 2014.

SCHRAER-JOINER, Lyn E; PRAUSE-WEBER, Manuela. Strategies for Working with Children with Cochlear Implants. In: **Music Educators Journal**. V. 96, n.1, p. 48-55, 2009.

SILÊNCIO. Batuqueiros do. **Conheça os Batuqueiros através dos ensaios**. *Blog Batuqueiros do Silêncio*, nov. 2011. Disponível em <<http://www.batuqueirosdosilencio.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

SILÊNCIO. Música e. **Projeto Música e Silêncio**, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.musicaesilencio.com.br/index.php/projetos>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SILVA, Gislaine Sousa; PEREIRA, Sarita Araújo. Performance da Banda Ab'Surdos: desafios e possibilidades . In: IX Encontro Regional Sudeste da ABEM, Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento 15-17 out., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória, ABEM, 2014.

SILVA, Cristina Soares da. Atividades musicais para surdos: como isso é possível. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, ABEM, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade para educação bilíngue de surdos**.3. Edição. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SURDODUM. **Grupo Brasiliense Surdodum**. Disponível em: < <http://www.surdodum.com/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

VOZ, Vez da. Banda Ab'Surdos. **Veza da voz**, nov. 2010. Disponível em: <[http://www.vezdavoz.com.br/site/informacoes/2010/11/banda\\_ab\\_surdos](http://www.vezdavoz.com.br/site/informacoes/2010/11/banda_ab_surdos)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

WHITTAKER. Paul. **Unlocking the National Curriculum: Keys to Music with Deaf Children – Key Stage 1 & 2 (with lessons for Reception)**. Huddersfield: Music and the Deaf. 2003.

\_\_\_\_\_. **Unlocking the National Curriculum: Keys to Music with Deaf Children – Key Stage 3 & 4 (Includes: “Bridging the Gap” between KS2 and 3)**. Huddersfield: Music and the Deaf. 2003.

WHITTAKER. Paul. Music and the deaf. In: SALMON, Shirley (org.) **Hören - Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern**. Trad. Diomara Ziller. Germany: Zeitpunkt Musik, 2006, p. 31-44.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Dissertação de Mestrado – Educação Musical e Surdez: cenas inclusivas. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC,.

Eu, \_\_\_\_\_ professor de \_\_\_\_\_ música da \_\_\_\_\_ escola \_\_\_\_\_, declaro estar ciente de minha participação na realização da dissertação “Educação Musical e Surdez: cenas inclusivas”, com o objetivo de compreender as possibilidades de musicalização de indivíduos surdos em contexto inclusivo, de modo a evidenciar como estão estruturados os apoios pedagógicos voltados para a aprendizagem e a participação de indivíduos surdos nas práticas musicais e, mais especificamente, verificar as barreiras à aprendizagem e à participação de alunos surdos na aula de música e, sendo assim, autorizo o mestrando Wilson Robson Griebeler a utilizar os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Assinatura



## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Formação musical
2. Formação em Educação Especial/Inclusiva, caso possua.
3. Considerações sobre Educação Musical para pessoas com deficiência.
4. Opinião sobre Educação Musical para surdos.
5. Sua experiência com Educação Musical para pessoas com deficiência.
6. Após estes contatos, você procurou buscar informações sobre estas deficiências e sobre como trabalhar com estes alunos? Como procedeu para isto?
7. Em suas aulas, existe adaptação de materiais ou atividades para os alunos surdos?
8. Com relação aos materiais utilizados, você tem algum apoio da escola ou precisa adaptar os materiais por conta própria?
9. Caso exista adaptação, como procede para a realização destas?
10. Você conhece alguma metodologia ou projeto voltado para a educação musical de surdos? Como chegou a estes?
11. Relação dos pais, professores e demais funcionários da escola com o trabalho realizado junto aos alunos surdos.
12. Mais considerações sobre estes assuntos.
13. Como você avalia as aprendizagens musicais dos alunos surdos.