

---

*Educação  
Musical  
para  
Surdos*

---

Cristina Soares da Silva

---

Artigos Meloteca 2011

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO VILLA-LOBOS

LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

HABILITAÇÃO EM MÚSICA

# EDUCAÇÃO MUSICAL PARA SURDOS:

UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA DO POVO

CRISTINA SOARES DA SILVA

RIO DE JANEIRO, 2007

# EDUCAÇÃO MUSICAL PARA SURDOS:

UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA DO POVO

Por

CRISTINA SOARES DA SILVA

Projeto de Pesquisa apresentado para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, sob a orientação da Professora Silvia Sobreira. Rio de Janeiro, 2007.

Rio de Janeiro 2007

SILVA, Cristina Soares da. *Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo*. 2008. (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação: Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## **RESUMO**

Esta monografia tem como objetivo sugerir algumas atividades musicais que podem ser realizadas com alunos surdos. Para isso, é necessário conhecer um pouco a história da educação dos surdos e a sua cultura. Foram citados alguns factos históricos que marcaram a educação dos surdos no Brasil e no mundo. Foram realizadas atividades musicais na Escola Municipal Rosa do Povo, numa turma de alunos surdos que participa do programa do bilinguismo no estado do Rio de Janeiro. A proposta das aulas foi de verificar, através da observação, a reação, a apreciação e a execução musical dos alunos. O principal parâmetro musical utilizado nas aulas foi a vibração. As atividades musicais foram planejadas a partir de Louro, no seu livro *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas* (Louro, 2006).

## **Palavra-Chave:**

atividades musicais, surdez, inclusão

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois por ele e para ele são todas as coisas.

A toda minha família, que sempre acreditou em mim, em especial Abiel, Anna, Jônatas e Raquel.

À minha querida orientadora Silvia Sobreira, que não mediu esforços para me auxiliar na pesquisa e acreditar na Educação Musical.

Aos meus amigos que me incentivaram e me apoiaram.

# *Educação Musical para Surdos*

Cristina Soares da Silva

---

5

---

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – SURDOS E EDUCAÇÃO: Breve História da Educação dos Surdos

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ

CAPÍTULO III - ATIVIDADES MUSICAIS PARA SURDOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da surdez tem uma estreita ligação com as minhas vivências pessoais. Aos catorze anos, tive como amiga uma jovem com surdez profunda. Anos mais tarde, procurei cursos de especialização na área da surdez e desde então trabalho como intérprete de Língua de Sinais. Esta experiência pessoal fez-me perceber que os surdos têm particularidades e compreender o significado do termo *Cultura Surda*. A escassez de bibliografia sobre o ensino de música para essas pessoas induziu-me a enveredar por esta temática.

Um dos novos projetos educativos públicos para atividade didática de sala de aula são as classes inclusivas<sup>1</sup>, que recebem alunos com necessidades educativas especiais. Esse processo de inclusão é recente, e tem acontecido, muitas vezes, de forma desordenada e lenta. Muitos alunos com necessidades educativas especiais começam o ano letivo sem que a escola tenha o quadro de professores completo e capacitados para atendê-los. As classes inclusivas são ambientes onde os alunos devem se sentir aceites, respeitados e tratados com dignidade. Em 03 de dezembro de 1982, foi aprovado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência, pela Resolução 37/52 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que tem como propósito promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento.

Alunos surdos também estão a participar em turmas regulares na escola e, por conseguinte, em aulas de Educação Musical. Mas como isso é possível? Como os alunos surdos desenvolvem atividades musicais em conjunto com alunos ouvintes sem serem prejudicados no conteúdo? Que atividades são possíveis para alunos com diferentes níveis de surdez? Qual a importância da Educação Musical para formação geral desses alunos? O objetivo desta monografia é analisar estas questões para ampliar o material de Educação Musical na área de atendimento a alunos surdos. Como metodologia, optei fazer um estudo de caso que teve como proposta realizar atividades musicais na Escola Municipal Rosa do Povo, localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Jacarepaguá. Essa escola tem alunos surdos de oito a vinte anos em turma do programa de bilinguismo. As atividades musicais foram relatadas, com

---

<sup>1</sup> Decreto Nº 3.298 Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

intuito de fazer observações sobre adaptações, reação e resultado final dos alunos. A coleta foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2007, e em março e abril do ano de 2008. Todas as aulas foram filmadas para posterior análise.

Quando se trata de inclusão, um conceito muito recorrente é o de acessibilidade<sup>2</sup>, sendo esta fundamental para proporcionar a inclusão nos estabelecimentos de ensino. A inclusão é definida por Crespo da seguinte forma: “A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados” (Crespo, 2005).

Para se realizar um processo de democratização da sociedade brasileira, que visa a inclusão de todas as pessoas com necessidades educativas especiais, é necessário planificar ambientes acessíveis para essa sociedade que é plural, com formulação de estratégias para melhor condição de acesso e utilização de todos os ambientes. Portanto, se há qualquer tipo de impedimento para o acesso, é necessário estruturar o meio para eliminar os obstáculos.

Muitas pesquisas e profissionais na área de surdez estão a surgir nos últimos anos no Brasil, principalmente após o DECRETO Nº 5.626, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras<sup>3</sup> como Língua Brasileira de Sinais. Como qualquer língua, a Libras possui um sistema linguístico que é composto como meio para trocas políticas, culturais e sociais. Professores estão a capacitar-se para melhor trabalhar com a inclusão de alunos surdos, que têm o direito de acesso aos conteúdos curriculares, sem prejuízo da aprendizagem da Língua Portuguesa. Para esse acesso, as instituições de ensino precisam de se preparar para implantação da Libras, que permite melhor entrosamento entre surdos e ouvintes, alunos, professores e funcionários.

---

<sup>2</sup> LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Art. 2o, I. acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

<sup>3</sup> LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e factos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Na área de Educação Musical, poucos trabalhos publicados para surdos são encontrados, dificultando a realização de projetos nessa área. É essencial para professores ouvintes conhecer as peculiaridades da cultura surda que tem sua própria língua, tradições, valores e regras de comportamento. A cultura surda representa a identidade do surdo. O educador tem a responsabilidade de conhecer o ambiente cultural dos seus alunos para melhor desempenhar o seu papel e obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. A Educação Musical, além de fazer parte do currículo escolar, promove a inclusão de uma larga escala de alunos. A música desperta sensibilidade. No mundo musical é necessário construir a inclusão de todos, inclusive pessoas surdas, que não encontram barreiras sonoras para se expressar. No primeiro capítulo desta monografia são abordados temas relacionados com história da educação dos surdos e educação musical. No segundo capítulo foram descritas algumas atividades musicais para surdos, realizadas na Escola Municipal Rosa do Povo.

## **CAPÍTULO I**

### **SURDOS E EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

“Há pessoas surdas em todos os estados brasileiros” (Felipe, 2006, p. 73). Mas quem são os surdos? Segundo Ronice Quadros:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das expectativas visuais (Quadros, 2004, p.15).

Não se tem registo de quando os homens começaram a desenvolver comunicações que pudessem ser consideradas línguas. Como as línguas de modalidade oral-auditiva, as línguas de sinais também não têm registo de utilização, mas sabe-se que elas existem há muitos e muitos anos.

Mas estudos linguísticos propriamente ditos sobre estas línguas de sinais somente começaram a partir da década de setenta. Essas pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que elas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam idéias subtis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir

filosofia, literatura ou política, além de desportos, trabalho, moda e utilizá-la com função estética para fazer poesias, histórias, teatro e humor.

Segundo dados do IBGE o Brasil tem cerca de 5,7 milhões de pessoas com surdez, o que corresponde a 3% da população. Segundo o Ministério da Educação, existem 66.261 alunos surdos matriculados da educação infantil ao ensino médio, 0,12% do total' (Finck, 2007). Este trabalho aborda o tema relacionado a representação que a música tem para as pessoas surdas, e que ser musical não é somente para pessoas ouvintes<sup>4</sup>.

Analisando a história da educação dos surdos, notamos que nem sempre houve uma forma de comunicação que facilitasse o contacto de pessoas surdas com pessoas ouvintes. A falta de uma linguagem em qualquer cultura gera graves consequências para o desenvolvimento emocional, intelectual e social do ser humano (Capovilla, 2001). Sem a linguagem, o ser humano é incapaz de se comunicar, compartilhar experiências e compreender o outro. A linguagem promove comunicação e socialização (Capovilla, 2001). Para entender a cultura do surdo e sua língua é preciso conhecer um pouco de sua história.

Na antiguidade, o surdo era considerado incapaz de ser educado e era considerado não-humano. Na Idade Média, os direitos civis continuaram a serem negados aos surdos. Na Idade Moderna, a educação do surdo começou a se efetivar. Estima-se que Pedro Ponce de Leon (1510-1584) tenha sido o primeiro professor de surdos (Haguiara-Cervelline, 2003). Acredita-se que Francisco Velasco tenha sido seu primeiro aluno. Nesta época havia muitos casamentos consanguíneos, por interesses económicos. Por conta disso, nasciam herdeiros com diversas deficiências (Haguiara-Cervelline, 2003).

Um importante colaborador para a educação dos surdos foi Charles Michel de L'Épée. Nasceu em 1712, na França e, por motivos religiosos e convívio com surdos, começou a lidar com a língua de sinais e percebeu a potencialidade da comunicação com sinais. Capovilla serve-se de uma citação de Kruse para explicitar a importância da Língua de Sinais.

A Língua de Sinais é o verdadeiro equipamento da vida mental do Surdo; ele pensa e comunica apenas por este meio, e recebe por este mesmo meio os conceitos e as ideias (...). Ela (...)

---

<sup>4</sup> Pessoas que não têm perda auditiva

precede qualquer outra linguagem e, abrindo caminho para o pensamento, permite ao surdo apreender a palavra e a própria ideia de linguagem. A Língua de Sinais é um meio indispensável de comunicação entre o professor e o aluno, e é de enorme valia em sala de aula para a explicação de conceitos e palavras. Ela não apenas abre caminho para o ensino inicial, como também oferece um apoio contínuo para o processo de orientação e explicação. (Kruse, 1853, apud Capovilla, 2006, p. 1479)

L'Épée criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, que foi a primeira escola de surdos do mundo. Após a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, outras escolas para surdos foram criadas seguindo diferentes métodos. Em 1880, foi aprovado no Congresso de Milão, promovido por professores de surdos, o Método Oralista. Este método recrimina o uso da língua de sinais e obriga o ensino da oralização para surdos. Tinha a intenção de levar o surdo a falar e a desenvolver uma competência linguística oral (Capovilla, 2001). Através deste método o surdo desenvolveria o seu lado emocional, cognitivo e social, sendo um ser produtivo para a sociedade das pessoas ouvintes. (Capovilla, 2001). Porém este método não alcançou pleno sucesso. Poucos surdos conseguiam oralizar de modo suficiente e inteligível, pois muitos fonemas possuem o mesmo ponto de articulação. Desta forma, alguns fonemas diferentes oralmente eram visualmente iguais para os surdos. “Os chamados pontos de articulação resumem-se nas regiões da cavidade bucal em que ocorre aproximação ou contato dos articuladores dos sons linguísticos” (Cavaliere, 2005, p.34). O som bilabial é produzido mediante estreitamento dos lábios como por exemplo /p/ de pato, o /b/ de bato e /m/ de mato. Os ouvintes diferenciam tais consoantes pois a primeira é uma consoante oral oclusiva bilabial surda, a segunda é oral oclusiva bilabial sonora e a terceira é nasal oclusiva bilabial. A distinção entre os sons surdos e sonoros trata-se de facto fonético que ocorre na laringe. Distinguimo-nos com a audição, pela produção sonora dessas consoantes. No caso dos sons nasais e orais, distinguimo-los pois no primeiro a saída do ar é pelas fossas nasais, e no segundo caso a saída é pela cavidade bucal. Em suma, a distinção das consoantes /p/, /b/ e /m/ ocorre pelo diferente som que estas produzem. Para a pessoa surda, ao oralizar estas consoantes, não será possível identificar precisamente qual está sendo falada, já que possuem o mesmo ponto de articulação. Sendo assim, o significado da frase não será compreendido se ao invés de entender que a palavra pronunciada foi pato, entender que foi mato. Exemplo: *Ontem comi pato assado*. Poderá ser entendido através da oralização como: *Ontem comi mato assado*. Na Inglaterra, foi observado que, após a educação especial oralista, apenas 25% dos surdos que se graduaram aos 15 e 16 anos de idade conseguiram articular a fala de um modo

inteligível, pelo menos por seus próprios professores. Em termos de leitura e escrita, a mesma pesquisa mostrou que, dos graduados, 30% eram analfabetos e menos de 10% tinham nível de leitura apropriado à sua idade (Capovilla, 2006).

Conclui-se que este método não era apropriado para todos os surdos. Os que não tinham sucesso precisavam de um outro meio para se expressarem. O oralismo não conseguiu realizar de forma satisfatória o objetivo principal que era a comunicação.

Não é possível ter uma compreensão comunicativa absoluta igual à fala através da oralidade. Havia então uma lacuna na percepção da fala. Não era possível compreender a sua totalidade. Em geral, as escolas 'orais' assumiram um papel equivocado, querendo ensinar a todos os surdos a falar. Este facto causou muitos danos, principalmente aos surdos com surdez pré-linguística, que não têm lembranças dos parâmetros exatos do som. Estes então eram obrigados a reproduzir algo que não tinham referência. O som real. Por muitos não conseguirem falar com perfeição, eram taxados de mudos<sup>5</sup>, pois eram incapazes de comunicar (Sacks, 1998). Por este motivo, muitos surdos eram marginalizados e viviam em miséria, considerados doentes mentais.

Sacks (1998) exemplifica parte do raciocínio de um surdo com surdez pré-linguística, descrevendo o relato de David Wright a respeito do seu primeiro encontro com uma colega de turma, surda:

Às vezes eu tinha aulas com Vanessa. Ela foi a primeira criança surda que conheci. (...) Mas mesmo para uma criança de oito anos como eu, os seus conhecimentos gerais pareciam estranhamente limitados. Lembro-me de uma aula de geografia em que estávamos tendo juntos, quando a professora Neville perguntou: "Quem é o rei da Inglaterra?" Vanessa não sabia; perturbada, olhou de esguelha para o livro de geografia, aberto no capítulo sobre a Grã-Bretanha que tínhamos estudado, tentando ler. "Rei-rei", ela começou. "Prossiga", disse a professora Neville. "Eu sei", falei. "Fique quieto." "Reino Unido", disse Vanessa. Dei uma gargalhada. "Você é muito palerma", disse a professora. "Como é que um rei pode chamar-se Reino Unido?" "Rei Reino Unido", tentou a pobre Vanessa, escarlate. "Diga-lhe, se souber, (David)." "Rei Jorge V", falei, todo orgulhoso. "Não é justo! Isso não estava no livro!" (Sacks, 1998, p. 25)

---

<sup>5</sup> Pessoas que por problemas físicos ou psicológicos não produzem a fala.

Uma outra filosofia educacional que surgiu foi a da Comunicação Total, que se fortaleceu por volta de 1970. Baseava-se na fala sinalizada. Usava-se a língua de sinais adicionando aspetos da língua falada. Neste caso “a ordem de produção dos sinais segue sempre a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente” (Capovilla, 2006, p. 1483). Desda forma, a estrutura da construção de frases usada na língua falada é a mesma que na língua de sinais. Notou-se que através da comunicação total houve maior desenvolvimento dos alunos na escola, em casa, e os surdos participavam ativamente das conversas com familiares, amigos e professores (Capovilla, 2006). Como se pode notar, a língua de sinais possui aspectos da língua falada, o que não significa que seja o melhor método. Um dos recursos muito usados na comunicação total é a “soletração digital” por meio do alfabeto manual. Baseia-se na representação manual das letras da escrita alfabética. Nos países que possuem escrita com logogramas, a soletração digital não é utilizada. A soletração digital não é um falcitador da comunicação. Em, muitos casos, os surdos não conhecem a palavra da língua falada que está a ser soletrada, podendo ainda confundir com outra palavra e não entender a mensagem que está a ser feita. Numa palestra, por exemplo, onde se encontram vários surdos, no caso da soletração não será possível saber se todos os surdos conhecem a palavra soletrada. Aconselha-se que o intérprete soletre e posteriormente explique, através da língua de sinais, o significado daquela palavra.

Após bastante uso da comunicação total como método mais eficaz que a oralização, muitos professores e surdos questionaram esse método. Embora a comunicação entre surdos e ouvintes tivesse melhorado, a língua falada não parecia ser necessária sendo apresentada juntamente com a língua de sinais. Descobriu-se que a língua de sinais tinha uma estrutura linguística tão rica que seria prolixo lidar com duas línguas ao mesmo tempo, já que a estrutura de ambas eram distintas. Moura (2001) relata como a comunicação através de sinais passou a ser reconhecida como língua:

O movimentos dos surdos que desejavam ver a sua língua e cultura reconhecidas teve, em parte, o resultado desejado, isto é, a implantação de um sistema de educação que considerava que a primeira língua a ser adquirida pela criança surda deveria ser a língua de sinais. Digo, em parte, porque esta conquista não estabeleceu (e não está estabelecida até os dias de hoje na maioria dos países). (Moura, 2001, p.73).

O primeiro país que concretizou o bilinguismo foi a Suécia. Os surdos deveriam ser bilíngües no sentido que deveriam ser fluentes na sua língua de sinais e também na língua escrita da

sociedade que pertencem (Moura, 2001). No projeto bilíngue da Suécia, quando que é diagnosticada a surdez, a família é orientada. Um representante do governo vai à casa da criança surda e explica aos pais a existência da língua de sinais, que é a língua própria do surdo. Desta forma, as crianças são encaminhadas a entrarem em contacto com a comunidade surda e a desenvolver a língua de sinais. As crianças podem iniciar a pré-escola com quatro anos, onde todos os profissionais à sua voltam falam a língua de sinais. Aos sete anos, começa a frequentar a escola no primeiro ano, onde começa o processo de alfabetização. Os contos de fadas e vídeos são muito usados nesta fase da alfabetização. Após esta fase inicial, inicia-se a leitura em sueco. As crianças aprendem as características gramaticais de ambas as línguas, de sinais e falada (Moura, 2001). A fala é vista como uma possibilidade, e não uma necessidade, e o seu ensino não é mais o objetivo principal da escola (Ahlgren apud Moura, 2001, p.75).

Outro fator importante é que “os surdos suecos têm direito a um intérprete<sup>6</sup> sempre que se necessário, sendo que este direito pode estender-se ao ensino universitário” (Ahlgren, 1990. apud Moura, 2001, p.76).

Outros países também realizaram a experiência bilíngue como a França, Estados Unidos, Itália, Inglaterra, Alemanha, Venezuela e Argentina, mas não introduziram o programa.

(...) no estabelecimento de uma prática bilíngue na educação do surdo, a simples afirmação e a verificação, através de instrumentos científicos, do *status* linguísticos da Língua de Sinais não é suficiente para a sua aplicação. Há necessidade de uma validação real ao nível de reconhecimento das comunidades surdas, sua cultura e sua importância para o desenvolvimento linguístico, social e de identidade de aceitação do emprego do bilinguismo (Moura, 2001, p.79)

No Brasil, as prefeituras municipais de alguns estados já adotaram o bilinguismo e há também uma faculdade que tem esta proposta. Não há dúvida que discussões e pesquisas sobre a surdez têm ajudado no desenvolvimento da educação para os surdos. Embora o bilinguismo seja um programa muito eficaz na educação, é difícil afirmar que seja exclusivamente o melhor método a ser adotado. Mas é facto que a eficácia do bilinguismo, em muitos casos, tem

---

<sup>6</sup> Tradutor-intérprete de língua de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (Quadros, 2006)

garantido a participação dos surdos como cidadãos críticos que se interessam pelos direitos e deveres enquanto sociedade.

As línguas de sinais não são universais, cada língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical. Assim, como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em culturas surdas<sup>7</sup>, possuem as suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguaia, Russa, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes uma das outras e não dependem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, como por exemplo Brasil e Portugal que possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes, o mesmo acontecendo com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá.

Os surdos passaram a reivindicar o direito de que a sua cultura, própria e composta de comportamentos diversos da cultura ouvinte, fosse respeitada e tivesse lugar dentro de outras culturas, particularmente a cultura dos ouvintes (Moura, 2001, p.67).

Esse movimento faz parte de um quadro mais amplo de mudanças ocorridas na década de 1970 fazendo parte do multiculturalismo, que abrangeu minorias das mais diversas reivindicando o direito de uma cultura própria, e denunciando a discriminação a que eram submetidas. Os surdos, por sua vez, encontraram um caminho para serem ouvidos. Embora a Língua de Sinais tivesse sido banida no período da educação oralista, esta língua não morreu, pois estava presente nas comunidades surdas. Visto que os surdos tinham dificuldade de se integrar à comunidade ouvinte, eles permaneceram unidos.

“Dentro da sociedade ouvinte, eles construíram uma comunidade própria, com a sua cultura, a sua língua e tentaram estabelecer-se como grupo minoritário que pudesse ser aceite numa visão multicultural.” (Moura, 2001, p.65). Desta forma, os surdos garantiram uma identidade, pois posicionaram-se num grupo excluído (Moura, 2001).

---

<sup>7</sup> Desta forma, a cultura não é vista como estando relacionada com etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos. (Moura, 2001, p.66).

Eles têm uma história de surdos que se destacaram em aspectos da vida pública, da sua educação, do desenvolvimento das suas comunidades e possuem regras de comportamento, costumes, tradições. Não se trata aqui de estabelecer uma relação direta entre as características físicas dos surdos e o seu comportamento, mas de tentar entender o papel destas características e comportamento na vida cultural mais ampla, pois culturas são sistemas altamente especificados que ao mesmo tempo que explicam, coagem as coisas que podem ser aprendidas e que inversamente limitam a capacidade de aprender. (Moura, 2001, p.67)

Embora cada língua de sinais tenha a sua estrutura própria, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se mais rapidamente uns com os outros, facto que não ocorre entre falantes de línguas orais, que necessitam de um tempo bem maior para um entendimento. Isso deve-se à iconicidade dessas línguas e à capacidade que as pessoas surdas têm de desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas nessas situações de fala (Sacks, 1998). A Libras é reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas brasileiras. É uma língua natural, formada por regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias. É uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa. Além disso, possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo o acesso destes aos conceitos e conhecimentos existentes. Os usuários da Libras são os surdos, familiares, profissionais da área e todas as pessoas que convivem ou trabalham com surdos ou tenham interesse por utilizar, pesquisar e aprender esta língua. Ser membro da comunidade de surdos significa identificação, participar de atividades na área da surdez e compartilhar experiências de ser surdo. Muitas experiências envolvem os problemas de viver num contexto de pessoas ouvintes e frustrações por não conhecer as peculiaridades da própria comunidade e cultura. 'Entendemos comunidade aqui como o lugar onde os surdos se encontram, onde o surdo se sente entre iguais, seja na escola residencial, clubes de surdos, eventos esportivos de surdos, festa de surdos etc' (Moura, 2001, p.71). Para entender melhor os aspectos culturais do surdo, Cristina Lacerda (2000) considera a importância de uma identidade cultural, que envolve 'rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais' (Lacerda; Góes, 2000, p.23). Segundo as autoras, as identidades são:

- Identidade surda política: surdos que frequentam a comunidade surda, as associações e órgão representativos. Usam a Libras, a tecnologia, aparelhos celulares e legenda.

- Identidade surda híbrida: surdos que nasceram ouvintes, ou seja, têm surdez pós-linguística. Possuem duas línguas.
- Identidade surda flutuante: surdos que não tem contacto com as comunidades surdas. Desconhecem e rejeitam intérpretes e sentem-se inferiores a ouvintes.
- Identidade surda embaçada: não possuem identidade surda nem ouvinte.
- Identidade surda de diáspora: surdos que mudam o local físico de moradia e adquirem e adquirem nova cultura, mas continuam politizados.
- Identidade surda intermédia ou incompleta: possuem alguma audição e levam a vida de ouvintes. Não aceitam a Libras e nem intérpretes.

É facto que, como professores atuantes nas salas de aula, temos grandes possibilidades de ter alunos surdos devido à formação de associações e comunidades surdas brasileiras que têm possibilitado e facilitado o processo de inclusão. Para melhor atender às necessidades do aluno surdo, é preciso conhecer a sua cultura, língua, comunidade e suas particularidades, já que se trata de um grupo heterogêneo, com diferentes processos linguísticos e tipos de surdez. Sendo assim, de maneira alguma deve fazer-se afirmações generalizadas.

Tratando de fatores da surdez, podemos destacar cinco diferenciadores estabelecidos por Coll, Marchesi e Palácios (2004, p.172): a perda auditiva, a idade de início da surdez, a localização da lesão, a etiologia e o ambiente educativo da criança. A perda auditiva é avaliada pela sua intensidade em cada um dos ouvidos em cargo de diversas frequências, que é medida em decibéis (dB). Os graus da perda auditiva são classificados em leve, médio, sério e profundo. Quando lidamos com alunos com diferentes perdas auditivas, é preciso estabelecer um critério para melhor aproveitamento da aula e principalmente no que diz respeito à atividade musical. A idade de início da surdez é dividida em dois tempos: surdez pré-locutiva e surdez pós-locutiva. O primeiro caso abrange do nascimento aos três anos, ou seja, antes da aquisição da fala, e o segundo, a partir dos 3 anos, sendo assim posteriormente à aquisição da fala.

### **Classificação da Perda Auditiva**

Perda leve

de 20 a 40 dB

Perda média

de 40 a 70 dB

Perda séria

de 70 a 90 dB

Perda Profunda

superior a 90 dB

No momento da atividade musical, procura-se considerar os alunos que já tiveram experiência com o som e têm lembranças, e os alunos que não se recordam de manifestações sonoras. A vibração de instrumentos musicais pode ser uma prerrogativa para a definição e o entendimento individual das ondas sonoras e da existência do som. Há três tipos de surdez conforme localização da lesão: a surdez condutiva ou de transmissão, na qual a zona lesada está situada no ouvido externo ou no ouvido médio, dificultando ou impedindo a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno. O distúrbio no ouvido externo geralmente sucede-se de otite, ausência do pavilhão auditivo ou má formação. O distúrbio no ouvido médio normalmente é produzido por traumatismos que provocam a perfuração do tímpano ou por alterações na cadeia de ossinhos; a surdez neurosensorial ou de percepção ocorre no ouvido interno ou na via auditiva do cérebro. O seu princípio pode ser por alterações vasculares e dos líquidos linfáticos do ouvido interno, por infecção, por intoxicação, e por genética. A surdez neurosensorial costuma ser permanente e pode gerar distorção na percepção do som; a surdez mista ocorre tanto no ouvido interno quanto no canal auditivo externo ou médio. A sua origem pode ser neurosensorial ou condutiva.

A etiologia da surdez tenta explicar as causas da surdez que são separadas como duas: hereditária e adquirida. É necessário considerar que em um terço das pessoas surdas não foi possível diagnosticar a origem da surdez. A percentagem de surdez hereditária segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004, p.174) anda à volta de 30 a 50%, e 10% das pessoas surdas têm pais surdos. Por isso, é necessário que o surdo, sendo único na sua família, seja incentivado a buscar informações sobre comunidades surdas, sua cultura e língua.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ**

A Educação Musical para surdos também tem enfrentado diversas discussões. A “música é vista como algo que os povos surdos não podem fazer uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição” (Cruz apud Finck, 2007). Notamos que isso não é autêntico. Muitos trabalhos musicais têm sido desenvolvidos com surdos. Hagiara-Cervelline diz que

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

Isto comprova que a música é para todos, sejam ouvintes ou surdos. Ritmo é vida, e quem está vivo não escapa dele. O ritmo está presente no nosso corpo através da pulsação. Todos têm a possibilidade de reinventar a música, mesmo usando outros padrões. No caso da educação musical para surdos, os parâmetros utilizados são distintos do ensino para os ouvintes. Isso não quer dizer que seja impossível compartilhar alunos surdos e ouvintes. A vibração é um parâmetro muito para o aluno surdo, pois através dela consegue diferenciar timbres que para nós são diferenciados através da audição. “A pele é o órgão dos sentidos mais vital” (Hagiara-Cervelline, 2003, p.79). Podemos viver sem audição, olfato, paladar, visão, mas a pele é essencial, pois estabelece limites no corpo, estabelecendo relação com o mundo exterior (Hagiara-Cervelline, 2003). O surdo reage à música e expressa a sua musicalidade utilizando o toque. É possível captar vibrações das ondas sonoras por todo o seu corpo, através da pele e ossos.

Além disso, os que têm surdez mais profunda conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie. Essa sensibilidade às vibrações pode tornar-se um tipo de sentido acessório: por exemplo, Lucy K., embora profundamente surda, é capaz de avaliar de imediato um acorde como “dominante” colocando a mão sobre o piano, e consegue interpretar vozes em telefones com grande amplificação; em ambos os casos, o que ela parece perceber são vibrações, e não sons. (Sacks, 1998, p.21)

“Acreditar no surdo e nas suas possibilidades musicais mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical” (Finck, 2007, p.5). Desta forma, a relação entre música e surdez não é um paradoxo. Fica claro que o surdo, embora utilize somente a vibração, consegue identificar aspectos musicais que nós ouvintes, por hábito, só identificamos através da audição.

Não sabemos, com efeito, a relevância para o surdo de distinguir acordes dissonantes de consonantes, por exemplo, visto que muitas pesquisas sobre este assunto ainda estão em andamento. Mas, se sentimos sensações diferentes quando estes acordes são executados, fica claro que o surdo também tem a possibilidade de sentir as mesmas sensações, porém através da vibração.

Os ouvintes tendem a perceber vibrações ou sons: por exemplo, um dó muito grave (abaixo da escala do piano) pode ser ouvido como um dó grave ou como uma tremulação sem tom de dezesseis vibrações por segundo. Uma oitava abaixo disso, ouvimos apenas tremulações; uma oitava acima (32 vibrações por segundo), ouvimos uma nota grave sem tremulações. A percepção de “tom” dentro dos limites da audição é uma espécie de julgamento ou *constructo* sintético do sistema auditivo normal (Sacks, 1998, p.22).

Diversas discussões foram levantadas sobre qual o papel da escola na educação do surdo (Finck, 2007). A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem gerado novas possibilidades para o direito de adquirir o conhecimento. A inclusão é definida por Oliveira como:

Inclusão social é um o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, nos seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria diminuir problemas, decidir sobre soluções e proporcionar oportunidades para todos.(Oliveira, 2007, p.12).

A inclusão propõe duas turmas para os surdos. Uma é a turma especial, em que frequentam somente surdos, podendo também ser esta turma polivalente. A turma de surdos polivalente trabalha com diversas deficiências. Outra é a turma comum, na qual o surdo é convidado a participar das atividades pedagógicas com os ouvintes, com o acompanhamento

complementar de um professor de apoio, que pode ser um intérprete itinerante (Haguiara-Cervelline, 2003).

Alunos surdos precisam de ter o mesmo acesso à educação musical que os ouvintes. Para isso, os professores de educação musical precisam de estar preparados para receber alunos surdos nas suas turmas. Beyer diz que “Educar é confrontar-se com esta diversidade” (Beyer, 2005, p.27).

É importante que procedimentos didáticos sejam providenciados. Beyer aponta que as escolas devem dedicar um tempo à reflexão em torno da educação inclusiva assim como cursos de formação (inicial e contínua) e as políticas educacionais. “As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar” (Beyer, 2005, p.67). Deste modo, o ensino de música para pessoas surdas pressupõe transformações de todos os processos de educação musical já feitos.

As atividades musicais foram desenvolvidas a partir dos jogos musicais e atividades pedagógicas propostas por Louro (2006) no livro *‘Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas’*. O aluno surdo usa fundamentalmente o aspecto visual. Nota-se através da língua de sinais, que é visual-motora. Sendo assim, muitas atividades musicais podem ser feitas baseadas no aspeto visual.

Na Escola Municipal Rosa do Povo, realizei atividades musicais com duração de 50 minutos, procurando entender e saber quais são as atividades em que os alunos têm interesse, se divertem e sentem mais prazer. Desta forma, informo-me da visão que estes alunos têm da música e da função que ela exerce no seu cotidiano. Em princípio, sempre que falo nesse tema, as pessoas perguntam como realizo atividades musicais com pessoas surdas, que atividades são estas, como comunico e, principalmente, qual a visão estética que os surdos têm da música. Como afirma Finck:

“Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (Finck, 2007, p.6). A autora afirma a respeito do papel da escola na vida do aluno surdo que:

A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deveria, necessariamente, servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade,

sejam inclusivas e sem preconceitos e/ou discriminação. Portanto, nada mais apropriado para a reversão da representação de que surdo não pode fazer e/ou participar de atividades musicais do que oferecer estas atividades na escola (Fink, 2007, p.6).

Esta turma da pesquisa faz parte do programa de Bilinguismo que é um serviço especializado de natureza pedagógica, usando procedimentos e materiais específicos da área da surdez. Neste programa, os alunos surdos da rede municipal do Rio de Janeiro participam de atividades pedagógicas em dois turnos, manhã e tarde. Num turno, o aluno tem contacto direto com a língua portuguesa escrita, já que convive num universo em que a língua portuguesa é usada para comunicação da maioria da população. Em outro turno, o aluno é imerso no universo da surdez tendo contacto direto com a Libras e conhecendo aspetos da cultura surda. As atividades neste programa seguem uma dinâmica de trabalho condizente com as dificuldades e necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que todas as aulas de música são em Libras. Uma das professoras do programa de bilinguismo, pesquisadora na área da surdez e intérprete, ensina Libras na turma, já que a maioria dos alunos não está inserida em comunidades surdas e não tem contato com a Libras.

A turma de alunos surdos da escola municipal é bem distinta quanto à classificação de surdez. Cinco alunos são surdos profundos, ou seja, tem perda auditiva superior a 90 dB e cinco alunos têm perda leve ou média, ou seja, de 20 a 40 dB e de 40 a 70 dB, respetivamente. O propósito das atividades musicais é que sirvam tanto para surdos com perda leve quanto com perda profunda. Para isso, o parâmetro geral usado, ou seja, a referência para as aulas é a vibração. Neste aspecto vibratório temos um exemplo espetacular de Helen Keller, surdo-cega americana que não encontrou barreiras para realizar os seus sonhos. Tornou-se uma célebre escritora, filósofa e conferencista. Hellen, num dos seus livros, descreve a sensação que teve com uma música tocada ao violino.

Em Denver, numa das excursões do teatro de variedades, o violinista Heifetz tocou para mim. Pousei os dedos, de leve, no violino. A princípio, o arco moveu-se lentamente sobre as cordas,... O arco entrou a agitar-se: do instrumento sensível, começou a vir um trémulo murmúrio distante. Seria imitação de asas de passarinhos? As notas delicadas vinham pousar-me nos dedos como felpas de sementes de cardo... Também Godowsky tocou para mim. Com a mão no piano, enquanto executava um noturno de Chopin, senti-me

transportada, num tapete mágico, para uma ilha tropical, num desses mares misteriosos de Conrad (Haguiara-Cervellini, 2003, p.23).

Esta declaração de Helen Keller proporciona-nos várias expectativas sobre a relevância que a música tem para a pessoa surda. Quais as sensações que ela sente ao deparar-se com diferentes timbres que, para nós, soam de acordo com a estética que estamos acostumados a lidar. A música proporciona-nos capacidades de afeto emocionais e intelectuais. Deste modo é importante ressaltar o fato social e a cultura na qual está inserida. No contexto da música ocidental, o tonalismo é a fonte de referência para os diversos períodos desta música. Ao deparar-se com a música oriental, muitas pessoas estranham a sonoridade de instrumentos e vozes. Muitas vezes a música soa desafinada para elas, que estão acostumadas com o temperamento dos instrumentos. Daí, algumas pessoas classificam a música como sendo inadequada. No caso do aluno surdo devemos buscar explorar e demonstrar os parâmetros e elementos musicais sem preocupações com o resultado imediato da estética que se fará presente.

Alguns aspectos são essenciais na execução de uma atividade musical. Quando os alunos não têm necessidades básicas resolvidas, é preciso trabalhá-las. Para o aluno surdo, outras questões são de extrema importância, já que o seu parâmetro de percepção sonora é diferente dos ouvintes. Viviane Louro propõe algumas áreas importantes que devem ser trabalhadas na sala de aula. A proposta é desenvolver aspectos relacionados com a psicomotricidade, que classifica como sendo “a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até ao fim de sua vida” (Louro, 2004, p.54). Alguns dos aspectos que envolvem o desenvolvimento psicomotor são:

**1) Esquema e imagem corporal:** “É a maneira de perceber, através das sensações, seu próprio corpo; é o identificar e saber nomear as diversas partes do corpo” (Louro, 2004, p.56). Mesmo que o aluno surdo saiba os lugares do corpo, é possível que numa fase inicial, em turma de alfabetização, ele não saiba o sinal em Libras que corresponde às diversas partes. Sendo assim, o professor de música pode preparar uma atividade que use as partes do corpo e aproveitar para sinalizar. Desta forma, o aluno aprenderá também os sinais da Libras que não conhece.

**2)** Equilíbrio: “base primordial de toda coordenação geral, assim como de toda a ação diferenciada dos membros superiores e do centro de gravidade. Combinação perfeita de ações musculares com o propósito de sustentar o corpo sobre uma base.” (Louro, 2006, p.56). Alguns alunos, além da surdez têm outras deficiências. Para isto, é essencial que o equilíbrio seja trabalhado no caso de alunos com dificuldade nesta área.

**3)** Lateralidade: “Eixo imaginário que divide o corpo em duas partes semelhantes, mas que não são iguais (consciência de direção – direita/esquerda)” (Louro, 2006, p.57). As atividades realizadas em grupo, no caso da turma estudada, necessitam da noção de lateralidade para o melhor resultado direto da proposta feita pelo professor.

**4)** Lateralização: “é a dominância lateral da pessoa, construída por dados neurológicos (hemisfério cerebral dominante) e hábitos sociais (destro ou canhoto)” (Louro, 2006, p.57).

**5)** Noção espacial: “Orientação do mundo exterior referindo-se primeiramente ao eu, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento” (Louro, 2006, p.57). Normalmente os alunos surdos têm este aspeto muito desenvolvido, já que lidam sempre com o visual.

**6)** Noção temporal: “Capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos: antes, depois, durante” (Louro, 2006, p.57). É sempre válido sistematizar as atividades feitas em sala de aula para o aluno entender a ordem dos acontecimentos e o resultado final de cada atividade.

**7)** Tónus “É o princípio organizador de toda atividade: contração e alongamento dos músculos, estado de tensão/distensão das vísceras. É a partir do movimento que o indivíduo descobre, utiliza e controla seu corpo” (Louro, 2004, p.56). Este aspeto colabora na questão do refinamento do toque de instrumentos. Quando o aluno tem consciência do funcionamento do seu corpo e se sente relaxado, no momento de fazer as atividades musicais terá a tendência também de realizá-las sem tensão.

Com estes aspectos bem desenvolvidos o âmbito de atividades musicais aumenta, proporcionando maior profundidade nos conceitos musicais que podem ser aprendidos.

Realizando bem uma atividade musical, tanto o professor como o aluno surdo sentem-se satisfeitos e motivados para continuar o trabalho musical e a apreciação da música.

Outro aspecto importante para educação de alunos surdos é a expressão corporal. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado sinal nas línguas de sinais. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um formato específico em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas parâmetros. A expressão facial e/ou corporal é um dos parâmetros da Libras. Essa é mais uma questão que o professor de música precisa de estar ciente, pois a Libras é uma língua gesto-visual. É comum, através da visão, a pessoa surda perceber tudo o que acontece ao redor e devidas mudanças que ocorrem na aparência física de pessoas, objetos, lugares etc. Desta forma, também usará a sua expressão para possíveis dúvidas, esclarecimentos e realização de atividades.

### CAPÍTULO III

#### ATIVIDADES MUSICAIS PARA SURDOS

##### 1ª ATIVIDADE

Esta atividade tinha como conteúdo o timbre e tinha a intenção de observar como é feita esta distinção pelos surdos. Através do timbre distinguimos os instrumentos musicais e todas e quaisquer manifestações sonoras. De acordo com Maurício Loureiro e Hugo de Paula “As variações de timbre são percebidas, por exemplo, como agrupamentos de sons tocados por um mesmo instrumento musical, ou falados por uma mesma pessoa, mesmo que estes sons possam ser bem distintos entre si, de acordo com a sua altura, intensidade ou duração” (Loureiro; Paula, 2006, p.58). Com a proposta de distinguir timbres, os alunos sentaram-se em volta de uma mesa que tinha vários objetos de diferentes materiais como garrafa de vidro, pote de plástico, pote de metal e caixa de madeira. Nem todos os alunos conheciam os sinais na Libras correspondentes aos objetos e aos materiais destes. Então, antes da atividade, fizemos os sinais de cada objeto e dos materiais dos mesmos. Após esta prévia, com uma baqueta toquei em cada objeto. Os alunos ficaram com as mãos em cima da mesa para sentir a vibração de cada objeto. Depois desta fase de conhecimento da produção sonora de cada objeto e da vibração, os alunos colocaram uma venda nos olhos. Um aluno específico prontificou-se a tocar os objetos com a baqueta enquanto os outros, com as mãos na mesa, respondiam fazendo o sinal do objeto que estava sendo tocado. Então, de um em um, os alunos foram dizendo, com a venda nos olhos, qual objeto estava a ser tocado e por conseguinte qual o material daquele objeto. Após fazer o sinal do objeto o aluno tirava a venda para conferir se tinha acertado. Grande parte dos alunos acertou os objetos. Esta atividade é uma prerrogativa do que pode ser trabalhado posteriormente com instrumentos musicais.

##### 2ª ATIVIDADE

Outra atividade que realizei com turma é chamada por Louro (2006) de *Jogos dos palitos*. Foram realizadas algumas adaptações para essa atividade ser realizada com alunos surdos. Consiste em acompanhar a pulsação e discriminar em qual delas foi tocado o instrumento musical. Tem o objetivo de trabalhar discriminação visual, pulsação, sequenciação, atenção,

lateralidade (discriminação da leitura – esquerda para a direita); abstração. O jogo é composto pelos seguintes materiais: quatro palitos de sorvete para cada grupo de quatro alunos, 4 círculos de EVAS (etil vinil acetato, emborrachado) para cada grupo, e um instrumento musical. A proposta de Viviane é de cada aluno individualmente realizar a atividade. Na turma da pesquisa, a atividade foi realizada em grupos de quatro alunos. No princípio do jogo, distribuí quatro palitos de gelado para cada grupo de alunos e pedi para que eles colocassem um ao lado do outro, em posição vertical. Depois disso, distribuí pequenos círculos feitos com material emborrachado. Mostrei a todos o instrumento que iria utilizar na atividade, neste caso um tamborim. Escrevi o nome do instrumento no quadro, já que nenhum aluno sabia o nome na língua portuguesa. Expliquei que cada som percutido corresponderia a cada palito de picolé, no caso, quatro. Disse que faria quatro movimentos simulando tocar o tamborim, porém só tocaria em um desses movimentos, primeiro, segundo, terceiro ou quarto. Os alunos deveriam marcar com o círculo emborrachado o palito correspondente ao som percutido. Coloquei quatro palitos na minha frente para facilitar a visualização dos alunos na compreensão dos quatro tempos da pulsação. Começamos então a brincadeira. Os alunos, empolgados com o jogo, escondiam os palitos para os outros grupos não verem a resposta. O resultado desta atividade foi muito bom. Repeti o jogo aproximadamente dez vezes. Começamos com um toque no tamborim. Depois aumentamos a dificuldades para dois e três toques. Alguns alunos tinham dificuldade em marcar o palito de imediato, mas como cada grupo tinha quatro alunos, havia sempre um que sabia a resposta e ajudava o colega. Depois de eu tocar toda a sequência da atividade, chamei um aluno de cada grupo para desafiar os outros grupos tocando o tamborim. Os grupos combinaram quantas vezes iriam tocar. Por exemplo, duas vezes, uma no primeiro palito e outra no terceiro, e assim cada aluno fez uma sequência diferente. Somente numa rodada do jogo um grupo não identificou em qual palito correspondente o tamborim tinha sido percutido. Este jogo de palitos é muito importante para trabalhar a atenção (pulso e instrumento) nos palitos, direcionamento (esquerda-direita), associação do toque da pulsação com o palito, entre outros. Depois do primeiro exemplo de como o jogo seria, os alunos não tiveram dificuldades. Cada um, dentro de seu grupo, participou de uma rodada.

### **3ª ATIVIDADE**

Esta atividade, diferente das anteriores, foi baseada no livro *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos* de Viviane Beineke e Sérgio Freitas (2006). Este livro é um material didático que contém

canções tradicionais brasileiras arranjadas para jogos de mãos e copos, explorando ritmos e brincadeiras tradicionais da infância. Este material contém um CD-ROM Interativo e um DVD com as canções. O material utilizado para esta atividade foi copos de plástico com papel *contact* colorido. A atividade visa estimular a lateralidade, equilíbrio dinâmico dos copos, noção espacial e temporal, pulsação, atenção, ritmo, andamento, memória, sequenciação, parceria, entre outros. A atividade consiste executar ritmos com copos em cima da mesa e mãos. A sequência da atividade era a seguinte: bater palma, pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando e bater a boca do copo no chão. A sequência é baseada na proposta de Beineke para a música *Rabo do Tatu*. É uma música binária. No primeiro compasso, os alunos batem palma e pegam o copo. No segundo, batem a boca do copo e esperam um tempo em pausa. Todos, sentados em volta da mesa, fazem essa sequência, repetindo-a até eu indicar o momento que é para parar. Todos os alunos entenderam a sequência e os toques, porém, no momento de fazer todos juntos, tiveram dificuldade no andamento em conjunto com os outros colegas. Uns faziam mais rápido do que foi proposto. Em seguida, percebi que os que faziam mais rápido, tinham a intenção de mostrar eficiência e brincar ao mesmo tempo, sem cooperar com os outros colegas para a execução da atividade. Disse que era necessário todos participarem juntos para que posteriormente pudéssemos, ao fim da sequência, passar o copo para o amigo que estava ao lado. Assim fizemos. Após repetirmos diversas vezes a sequência até ficar sincronizada, começamos a, no tempo de pausa, passar o copo para o amigo do lado direito, e imediatamente, continuar a sequência da brincadeira. Conseguimos esta sincronia. Tentamos então acelerar o andamento. Gerou confusão, copos caíram, mas o importante foi que os alunos se divertiram com a brincadeira.

### 4ª ATIVIDADE

Esta atividade tinha o objetivo de conhecer diferentes instrumentos e respectivas vibrações (timbres). Coloquei em cima da mesa os seguintes instrumentos: triângulo, tambor (três), prato, chocalho e clava. Os alunos pegaram os instrumentos e imediatamente começaram a tocá-los. O aluno mais novo da turma, que tem nove anos e tem surdez profunda, colocou o chocalho perto do ouvido para ver se sentia alguma vibração. Eu disse que dentro do chocalho havia grãos de arroz, por isso, quando o mexia sentia que tinha algo dentro. Depois dos alunos explorarem os seus instrumentos, propus que tocássemos em conjunto algo bem simples. Os tambores tocariam a pulsação de um compasso binário simples (2/4), e os outros entrariam no tempo forte ou em contratempo. Os alunos que estavam com os tambores logo fizeram uma

fila simulando uma banda militar em marcha. Falei para a aluna que estava com o chocalho tocar quatro colcheias sem parar. Exemplifiquei com movimentos com o pulso a proposta que tinha feito, já que nenhum aluno conhece as figuras rítmicas e aspetos da escrita musical. Falei para o prato tocar no tempo forte dos compassos, exemplificando também com as mãos como seria. À aluna que estava como triângulo, sugeri que tocasse em contratempo. E ao aluno que estava com a clava, sugeri que marcasse a pulsação juntamente com os tambores.

Primeiramente, eu dava a entrada para os tambores, já que faziam a base. Notei que no início houve dificuldade de tocar em conjunto, apesar de eu marcar a pulsação através da regência. Depois dos tambores estarem bem sincronizados, dei primeiramente a entrada para o prato e clava, depois para o chocalho, e por último para o triângulo. A tentativa de tocar em conjunto foi muito valiosa, visto que aquele foi o primeiro contacto que tais crianças tiveram com os instrumentos na sala de aula. Todos estavam muito sorridentes e agitados por tocarem um instrumento. Para um primeiro momento, a intenção não era que a execução em conjunto fosse perfeitamente sincronizada, pois foi estabelecido um primeiro contacto com os instrumentos e a experiência da prática musical em conjunto. Esta atividade visava conhecer instrumentos, tocar em grupo, despertar atenção, sincronia, pulsação, ritmo, equilíbrio do instrumento, imitação, memória, sequenciação, participação em grupo, noção temporal, concentração, entre outros aspectos.

A realização das atividades musicais na escola municipal no Rio de Janeiro demonstrou a possibilidade da educação musical para alunos surdos. As aulas foram bem aceites pela turma, o que explicita o desejo do aluno surdo de compartilhar experiências musicais, já que a música está presente na nossa sociedade e é manifestada em diversas culturas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observando a história da educação dos surdos, verificamos que muitos métodos surgiram e foram modificados posteriormente com o reconhecimento das línguas de sinais. Para isso, muitos paradigmas tiveram de ser quebrados. Reconhecer e comprovar que a língua de sinais tem estruturas como as línguas orais tem sido um desafio para muitas culturas e por isso, as pesquisas a esse respeito continuam. Os surdos ganharam voz e começaram a reivindicar por direitos que antes não lhes eram concebidos. O reconhecimento da cultura surda tem proporcionado ainda mais estudos relacionados à comunidade surda. O respeito tem se

tornado presente em relação a cultura surda, apesar de algumas exceções que insistem em não refletir na possibilidade de uma cultura bilíngue e a troca cultural.

A possibilidade musical para surdos também não é plenamente aceite, visto que se música é som, como alguém que não ouve pode desfrutar ou mesmo produzir desta manifestação sonora. Vimos que é possível sim, mesmo sem ouvir, fazer parte de uma realidade musical. Embora esta realidade seja diferenciada, isto é, partindo do parâmetro vibracional, a estética musical que nós ouvintes temos pode também ser analisada pelos surdos. A estética ocidental da música tonal está baseada em tensão e repouso. Podemos notar isso através de acordes de tônica e dominante. Se a pessoa surda também tem essa percepção, como cita Sacks (1998), de repouso e tensão, significa que a apreciação musical parte do princípio do tonalismo. Desta forma, mais uma vez percebemos que tantos ouvintes e surdos tem a mesma possibilidade de realização musical, cada um com as suas particularidades.

A partir das atividades musicais realizadas na Escola Municipal Rosa do Povo, podemos verificar a possibilidade que o aluno surdo tem de entender e fazer música. Nenhum aluno demonstrou desinteresse pela aula de educação musical. Pelo contrário, todos participaram, mesmo com algumas dificuldades. A professora da turma exerceu um papel fundamental de incentivo para a participação de todos nas atividades musicais. Colaborou participando de todas as atividades propostas. Estimulou a prática das atividades nos dias em que os alunos não tinham aula de música.

Quando o aluno participa de um ambiente escolar em que os professores se dedicam veementemente para o seu progresso, tudo colabora. Nesta perspectiva, o professor de música recebe toda a motivação necessária para realizar o seu trabalho profissional, visando a superação de todos os alunos. O professor tem a consciência da individualidade de cada aluno e tem a oportunidade de observar o processo evolutivo de cada um. Desta forma, o professor é um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César; WALKIRIA, Duarte Raphael. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume 2. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial de Estado, 2001.

CAVALIERI, Ricardo Stavola. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

CRESPO, Lia, *Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?*. São Paulo: TEC ART Editora, 2005.

FELIPE, Tanya A. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*, 7ª edição-Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2006.

HAGUIARA-CERVellini, Nadir. *A Musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Mara Cacília R. *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas* / Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

LOUREIRO, Maurício A.; PAULA, Hugo B. de. *Timbre de um instrumento musical*. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.14, 2006, p.57-81

MOURA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria Cecília R. *Surdez, Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo. Editora Lovise, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de, *O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, 2003.

SACKS, Oliver W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.